



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE MÚSICA  
LICENCIATURA EM MÚSICA

**UM OLHAR SOBRE A APRENDIZAGEM MUSICAL DE UMA ALUNA COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA DE  
CEILÂNDIA**

ESTER ELKE DA COSTA MACEDO

Brasília

2018

Ester Elke da Costa Macedo

**UM OLHAR SOBRE A APRENDIZAGEM MUSICAL DE UMA ALUNA COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA DE  
CEILÂNDIA**

Trabalho de conclusão de curso submetido como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciado em Música pela Universidade de Brasília.

Orientadora: ProfªMs.SimoneLacorte

**Brasília**



**Universidade de Brasília**

Instituto de Artes  
Departamento de Música

**ATA DE DEFESA DE TCC**

**Ester Elke da Costa Macedo**

**“UM OLHAR SOBRE A APRENDIZAGEM MUSICAL DE UMA ALUNA  
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA PARQUE ANÍSIO  
TEIXEIRA DE CEILÂNDIA”**

Trabalho de Conclusão de Curso defendido no Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Música sob a orientação da Professora Simone Lacorte Recôva, segundo o Ato 37/2018 do dia 28 de junho de 2018, que nomeou banca de avaliação.

Brasília, 28 de junho de 2018.

Simone Lacorte Recôva

Maria Isabel Montandon

Uliana Dias Ferlim

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mo            Macedo, Ester Elke da Costa  
              UM OLHAR SOBRE A APRENDIZAGEM MUSICAL DE UMA ALUNA COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA DE  
CEILÂNDIA / Ester Elke da Costa Macedo; orientador Simone  
Lacorte Recôva. -- Brasília, 2018.  
65 p.

Monografia (Graduação - Licenciatura em Música ) --  
Universidade de Brasília, 2018.

1. : Relação ensino e aprendizagem musical. 2. Inclusão .  
3. Deficiência Intelectual. I. Recôva, Simone Lacorte ,  
orient. II. Título.

“Porque dEle, e por Ele, e para Ele são todas as coisas; Glória, pois, a Ele eternamente. Amém!” Provérbios 11.36

## **AGRADECIMENTOS**

Á Deus, por me sustentar todos os dias da minha vida, me dando saúde, força e fé para vencer todos os obstáculos e desafios dessa jornada.

Em especial a minha Família por sempre apoiar e acreditar em mim! Minha mãe Veruska por seu apoio e compreensão em todas as minhas etapas. Meu pai James que sempre esteve comigo me dando conselhos e fazendo o possível para realizar todas as conquistas em minha vida. Por fim, minha irmãzinha Sara que me ensina a amar todas as coisas, por mais simples que sejam, vivendo um dia de cada vez e me fazendo enxergar que tudo é possível ao que crê.

Agradeço também às minhas Professoras Maria Cristina de Azevedo e Maria Isabel Montadom que durante o curso me proporcionaram experiências inesquecíveis dentro de diversos espaços escolares e auxiliaram a entender o que é ser um docente na educação musical.

À Professora Uliana, por aceitar participar da banca examinadora deste trabalho e por ter participado do meu Recital de Formatura.

Em especial agradeço minha Orientadora Prof<sup>ª</sup>Ms. Simone Lacorte que acreditou e incentivou esse trabalho nunca deixando que algum obstáculo fosse maior do que a conclusão deste projeto.

Agradeço as minhas companheiras Gabriela Santos, Juliana Galvão, Paula Cristine e Lívia Dias que estiveram comigo nas aprendizagens musicais e auxiliando nos projetos acadêmicos.

Educar é semear com sabedoria e colher com paciência.

(Augusto Cury *apud* Louro, 2012)

## RESUMO

Esta pesquisa buscou conhecer a aprendizagem musical de uma aluna com deficiência intelectual (DI), sob o olhar de três professores na Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia. Inicialmente, procurei conhecer a relação de ensino e aprendizagem de uma aluna com Deficiência Intelectual recorrendo a percepção dos professores de música (teclado e violão) da escola que vivenciaram uma aprendizagem musical com a aluna com DI, além de observá-la em aulas de teclado na turma inclusiva. Ampliei a visão inicial a partir da percepção e experiência de uma professora fora de sala de aula (Sala de leitura), que proporcionou um olhar diferenciado e auxiliou para a compreensão de algumas atitudes sobre a referida aluna. Para a realização desta pesquisa foi aplicada a abordagem qualitativa, que buscou por meio de entrevistas semiestruturadas e observações investigar um caso específico sobre inclusão em um contexto escolar. Foram realizadas três entrevistas semiestruturadas com dois professores formados em música e uma professora formada em pedagogia e especialização em psicopedagogia educacional e clínica. Os resultados exibiram que a aluna com DI tem conquistas em sua aprendizagem musical, como a imitação e facilidade em ler partitura musical, assim também como têm uma desenvoltura para seus interesses pessoais (jogos, séries, filmes, música). Através das observações e entrevistas realizadas emergiram alguns obstáculos que a aluna enfrenta, dos quais destaco: as dificuldades de memorização, concentração em sala de aula e a dificuldade de relacionamento com a docente de teclado. A partir dos resultados foi possível perceber que os docentes têm pouca formação inicial e continuada para a inclusão das pessoas com deficiência em aulas de música, dentre as causas relatadas destaca-se a falta de tempo.

**Palavras-chave:** Relação ensino e aprendizagem musical, inclusão, deficiência intelectual.



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Organização de horários da Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia	29
--	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AH - Altas Habilidades

CEE - Centro de Ensino Especial

DA - Deficiência Auditivo

D.F - Deficiente Física

DF - Distrito Federal

DI - Deficiência Intelectual

DPAC - Distúrbio do Processamento Auditivo Central

DV - Deficiente Visual

EPAT - Escola Parque Anísio Teixeira

EPT - Entrevistado Professora de Teclado

EPSL - Entrevistado Professora da Sala da Leitura

EPV - Entrevistado Professor de Violão

TDAH - Transtorno do déficit de atenção com Hiperatividade

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

UnB - Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1. REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>17</b>
1.1 PRODUÇÕES BRASILEIRAS SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL .....	20
1.2 AS ESCOLAS PARQUES E SUAS CARACTERÍSTICAS.....	25
1.2.1 Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia - EPAT .....	27
1.2.2 Deficiência Intelectual (DI) .....	31
<b>2. METODOLOGIA.....</b>	<b>33</b>
2.1 OBJETIVO GERAL.....	35
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	35
2.3 QUESTÕES DE PESQUISA .....	35
2.4 PARTICIPANTES E LOCAL.....	36
2.5 PROCEDIMENTOS.....	36
<b>3. RESULTADOS.....</b>	<b>39</b>
3.1 VIVIANE.....	39
<b>3.1.1 Conquistas .....</b>	<b>39</b>
3.1.1.1 Imitação .....	40
3.1.1.2 Leitura de Partitura Musical .....	41
3.1.1.3 Outros interesses.....	42
3.1.1.4 Expectativa dos professores com a Viviane .....	44
<b>3.1.2 Desafios .....</b>	<b>45</b>
3.1.2.1 Memorização .....	45
3.1.2.2. Desinteresse/ Ausência/ Concentração .....	47
3.1.2.3 Defasagem e Interesses pessoais .....	49
3.1.2.4 Não gostar do professor.....	50
3.2 PROFESSORES .....	53
<b>3.2.1 Formação Docente: inicial e continuada .....</b>	<b>53</b>
<b>3.2.2 Dúvidas de inclusão em sala de aula/organização escolar .....</b>	<b>55</b>

<b>3.2.3 Falta de Tempo.....</b>	<b>56</b>
<b>3.2.4 Compreensão das deficiências .....</b>	<b>57</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>62</b>
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>65</b>

## INTRODUÇÃO

Em 2014 ingressei na Universidade de Brasília (UnB) no curso de Licenciatura em Música e não tinha em mente o que iria enfrentar na sala de aula por não experienciar nenhuma vivência no contexto escolar. A primeira vez que entrei em sala de aula como docente foi através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Meu primeiro campo de atuação foi no Centro de Ensino Médio Setor Oeste na Asa Sul, Brasília. Na época tinha apenas 17 anos de idade e enfrentei uma turma de terceiro ano do Ensino Médio. Foi no primeiro contato com a turma que percebi a falta de experiência pelo fato de não saber como começar e nem como terminar uma aula. Não tive a oportunidade de realmente estar ministrando nas aulas, porque a nossa professora de Artes ficou com sérios problemas de saúde. Em uma das turmas havia um cadeirante, que à época não sabia bem qual era a sua deficiência, mas mesmo sem um conhecimento tentávamos deixar ele incluído na turma, apesar de não saber bem o que fazer. Nessa experiência foi que pude vivenciar meu primeiro contato com uma turma inclusiva.

O PIBID proporciona aos licenciados de música experiências como professores e com auxílio dos docentes efetivos das escolas públicas podemos vivenciar experiências no contexto escolar. Com esse auxílio fui aos poucos aprendendo como entrar em sala de aula, como planejar uma aula, organizar a turma, manter um vínculo social com as crianças e aprendi também a planejar projetos com duração de um semestre, pelo fato de cada semestre a Professora Verônica abordar um tema relacionado a sustentabilidade, cultura brasileira, entre outros. Novamente me deparei com as turmas inclusivas.

No segundo semestre de atuação iniciamos um projeto de composição e uma das primeiras atividades foi um jogo de improvisação com copos. A professora me deu a oportunidade de liderar a atividade proposta para realizar uma rodada de improvisações. No início, propus que realizássemos uma atividade com os copos. Após cada colega improvisar, os demais teriam que repetir a mesma sequência. Iniciei a atividade demonstrando um ritmo de fácil assimilação para que eles pudessem improvisar da forma que eles preferissem. Antes de iniciar a aula a professora me mostrou que em uma das turmas havia uma aluna com deficiência intelectual (DI). No início da primeira atividade não tive muita dificuldade de incluí-la, mas quando chegou a vez dela improvisar tentei incentivá-la a realizar o improviso, mas ela ficou muito tímida e um pouco deslocada. A partir desse momento comecei a pensar

como incluí-la na turma. No segundo momento, separamos a turma, que tinha no máximo 20 alunos, em três grupos e fui ajudar o grupo em que a aluna com D.I estava incluída. Foi proposto para cada grupo realizar uma composição com a contribuição de todos. Após essa atividade eles poderiam realizar uma sequência de movimentos com copos que eles viram no *YouTube*. O resultado dessas duas atividades foi positivo e motivador, todos gostaram muito. Quando fui para o grupo da aluna com DI tentei incluí-la, mas não sabia se a ajudava ou se nivelava todo o grupo e a deixava acompanhar como podia. No momento fiquei muito insegura e senti que não sabia como incluí-la na atividade em grupo. Percebi que as vezes que eu mantinha o contato visual, ela se sentia mais segura, porém deixava de acompanhar todo o grupo. Essa experiência veio me cercando aos poucos nos estágios realizados na UnB e até hoje reflito se não inclui aquela aluna de forma eficaz.

A partir dessas primeiras experiências, percebi que as turmas inclusivas e os alunos com deficiência vêm crescendo em todas as modalidades e etapas escolar.

Quando cheguei ao meu primeiro e segundo estágio realizado na Escola Parque 303/304 Norte percebi que as crianças com deficiência tinham praticamente sumido. Eu e mais duas colegas de estágio ficamos a nos perguntar onde estavam as crianças com deficiência. No início do segundo estágio, a escola realizou uma paraolimpíada na escola, mas fiquei todo o tempo me perguntando onde estavam as crianças que realmente representam a paraolimpíadas. Procurei durante dois semestres e achei um menino com Síndrome de Down, mas nas nossas turmas não existia nenhum aluno com deficiência, ou seja, não vi nenhuma classe inclusiva.

No meu terceiro estágio eu e uma colega do estágio saímos para pesquisar um local onde havia inclusão nas turmas. Iniciamos o estágio na Ludocriarte em São Sebastião (região administrativa do Distrito Federal), e lá também não havia crianças com deficiência. Depois de um tempo não conseguimos ficar lá e iniciamos o estágio no Centro de Ensino Especial 01 do Guará. Minha colega de estágio já havia estagiado lá e tinha conhecimento do corpo docente e de alguns alunos. Ficamos primeiramente na observação, pois como se tratavam de aulas individuais foi preciso conhecer quais eram as deficiências, síndromes ou transtornos que cada aluno tinha e também saber qual era a reação deles ao nos ver. No primeiro dia ajudamos a professora com o planejamento sobre a “tuba” com a representação da música “O gato na tuba”. Conheci alunos que eram autistas e não se comunicavam. Muitas das aulas eles ficavam muito agitados e ao nos ver começavam a gritar. Perguntei à professora se havia

alguma possibilidade de eles estarem no ensino regular com outros alunos, mas ela me especificou que todos os alunos com uma deficiência muito severa não iriam para as escolas regulares.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, é especificado que as pessoas com deficiência têm o acesso à educação básica preferencialmente no ensino regular, mas ali no contexto do Centro de Ensino Especial (CEE) os pais e os professores não encaminham os alunos com deficiência para o ensino regular, porque eles alegam que não há estrutura e nem a possibilidades deles serem incluídos, ou seja, observei que os alunos que ficam integralmente nos CEE não irão para o ensino regular. Então essa experiência foi muito válida para que pudesse enxergar e conhecer de perto um pouco mais das deficiências, distúrbios e transtornos que são reais na vida de muitos alunos. Nesse mesmo semestre, aprendi que para dar aula de música na educação especial é muito importante você estabelecer um convívio social e emocional para a desenvoltura dos alunos, porque é necessário enxergar cada um de forma diferente e elaborar aulas que atendam às necessidades específicas de cada um. Na minha opinião, o contato visual e a atenção voltada para esses alunos são de fundamental importância, pois percebi que eles querem ser vistos.

Após vivenciar diversos momentos com a educação especial, comecei a me questionar como poderia auxiliar os alunos com deficiência nas salas de aula inclusivas. Senti-me despreparada e inapta quando tentei incluir uma aluna com DI em uma atividade com copos. Assim comecei a pensar nas dificuldades que um professor enfrenta mesmo em uma sala de aula que não existem alunos especiais, então como pode ser a realidade de uma sala com alunos especiais? Mesmo a inclusão de pessoas com deficiência e a educação musical tendo o direito de estar nas escolas regulares a autora Louro (2012) questiona se “os professores de música brasileiros encontram-se qualificados para lidar com a inclusão? (p. 36)”

Desses questionamentos observei que minha experiência não era o suficiente para lidar com a inclusão nas salas de aula e para ajudar na aprendizagem dos alunos com deficiência. Então decidi ter um olhar mais direcionado ao aluno com deficiência, pois como a Louro (2012) destaca “não existe, no campo da realidade, um guia de procedimentos padronizados para se lidar com desafios pedagógicos”(p. 43).

As pessoas com deficiência estão nas escolas, mas será que estão participando da escola ou apenas frequentam? Tenho um grande medo de não os atender de forma plausível como qualquer outro aluno. A minha visão é que todos os alunos merecem atenção e que a partir

dela todos sejam compreendidos pelas suas dificuldades, porém muito mais pelas suas conquistas. Essa temática não estava em minha mente ao iniciar o curso, mas com tantas experiências vivenciadas ela foi me puxando para prestar atenção no aluno e tentar contribuir para que outros formandos, docentes, pesquisadores possam enxergar os estudantes de uma forma diferenciada. Que a minha licenciatura venha ser para atender às necessidades de cada aluno, independente das suas diferenças.

Para isso esse trabalho tem por objetivo conhecer a aprendizagem musical de uma aluna com deficiência intelectual na Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia. A metodologia utilizada foram as observações na sala de aula, entrevista semiestruturada com dois professores de música e uma pedagoga.



## 1. REVISÃO DE LITERATURA

A inclusão das pessoas com deficiência está em todas as modalidades, níveis e etapas da educação de forma que todos sejam atendidos de acordo com suas especificações, sendo necessário que todos os alunos sejam acolhidos por meio de direitos, que sofreu por muito tempo modificações, mas hoje os alunos com deficiência têm o justo direito de serem compreendidos de forma que consigam se desenvolver dentro da educação regular junto com a educação especial.

A história da escola infelizmente se associou a uma visão que representa a exclusão, ou seja, privilégios de um grupo e isso se tornou reprodução da ordem social. Assim a escola quando começou a haver uma certa democratização, foi evidenciado o aspecto inclusão/exclusão que caracteriza a seletividade de estudantes padrões, ou como os autores falam, padrões homogeneizadores produzindo um fracasso escolar. (BRASIL, 2008, p. 6)

No momento em que os direitos humanos e o conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, uma problemática fica evidente, pois começa a existir um tipo de hierarquização para alunos em relação a sua intelectualidade, físico, cultural, social e linguística. Por causa dessa situação os ensinos foram fragmentados e começou a ser substituído o ensino comum pelo especial, assim precisando formar escolas especiais, instituições especializadas e classes especiais. No mesmo momento começa a validar de acordo com os autores os testes psicométricos, que trazem o diagnóstico e as escolas começam a se ancorar nesses processos dentro de suas práticas escolares para os alunos com deficiência.

Dentro da história Brasileira foi iniciado o atendimento às pessoas com deficiência no Império. Em 1854 foi criado o primeiro Instituto de Meninos Cegos, depois o Instituto do Surdos Mudos. O que mais chama a atenção é o grande espaço de tempo para se criar o próximo centro de apoio aos deficientes, que acontece só em 1926 com o Instituto Pestalozzi, onde atendia os deficientes 'mentais' e no ano de 1954 foi fundado a Associação APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcionais).

Depois de poucos anos o atendimento educacional para as pessoas com necessidades especiais é fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases, que foi se aprimorando ao longo do tempo, porém ainda priorizando o ensino separado das instituições educacionais regulares.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), Política Nacional de Educação Especial, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, O Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, entre outros. Esses processos e avanços na legislação brasileira foram marcos para que as pessoas com deficiência conseguissem ser introduzidas no ensino, mas não estava fortalecida a ideia de ser uma educação inclusiva. O Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) apresenta que mesmo com a ampliação das Diretrizes o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, ainda não tinha a formação de professores, escolas adaptadas, entre outras medidas que não atendiam aos alunos com necessidades educacionais especiais.

No entanto na Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, foi um dos maiores marcos para que a educação pudesse repensar seus conceitos e começasse a quebrar as barreiras que impediam o acesso a escolarização de todos. Nesta Convenção foi afirmado que as pessoas com deficiências têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, também foi definida a discriminação na base da deficiência qualquer tipo de exclusão ou diferenciação que possam “impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais” (BRASIL, 2008, p. 9). Assim depois as escolas e o governo foram repensando como poderiam realmente tirar todo o tipo de discriminação e anulação dos próprios direitos dados à todos, quem também se incluía as pessoas com deficiência.

Dentro das mudanças, os autores destacam algumas como:

Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; - [x] A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão; A Portaria nº 2.678/02 aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino; - [x] Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva, que especifica o direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

Nessas mudanças é perceptível o quanto aquela Conferência contribuiu para mais mudanças no nosso Brasil. Destacamos também que em 2004 o Ministério Público divulgou um documento que reafirma o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. O nome desse documento é “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”. Documentos, Decretos, Implantações, Leis, entre outros, foram ajudando nos processos de conseguir a conquista da educação inclusiva.

O Plano Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) apresentam um Censo escolar que nos faz refletir se essas mudanças realmente foram realizadas em todo o Brasil. Assim de acordo com o Censo Escolar/MEC/INEP, houve um grande crescimento de matrículas e inclusão nas classes comum no ensino regular no período de 8 anos (1998-2006). O estudo também revela que os maiores números de matrículas realizadas foram no âmbito da educação infantil. Percebe-se que a formação dos professores foi melhorada, pois em 2006 quase não existia mais a formação apenas de ensino médio, ou seja, muitos docentes tiveram que se especializar na sua formação. (BRASIL, 2008, p. 13)

O maior objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no envolvimento e participação de todos, tanto dos alunos incluídos, escola, professores, estruturas das escolas e até as políticas públicas. Esses envolvimento estão relacionados aos direitos, deveres, reformas, especializações, políticas públicas, entre outras medidas que auxiliem a facilitação da inclusão na escola. (BRASIL, 2008)

De acordo com a Política Nacional de Educação na concepção da Educação Inclusiva

[...] a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais desses estudantes. (MEC/SEESP, 2008, p. 9 *apud* BRASÍLIA, 2010, p. 22)

Para a Constituição Federal (2008) art. 205 a educação é garantia de direito de todos e um dever do Estado e da família, assim sendo incentivada e promovida por eles. A sociedade também deve exercer um papel de colaboração para que todos venham visar o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A constituição, além de proporcionar a educação para todos, sem exceção, ela também efetiva o dever do Estado de garantir o atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, que para a inclusão serve de base para que todos os alunos com deficiência possam ter a oportunidade de estar frequentando as escolas regulares.

Em resumo os alunos que devem ser atendidos pela educação especial são os estudantes que apresentam quadros que abrangem as necessidades educacionais especiais vinculadas a uma deficiência as quais são consideradas: deficiência intelectual, deficiência sensorial, deficiência física, deficiência múltipla, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

## 1.1 PRODUÇÕES BRASILEIRAS SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL

A Educação Musical Especial ainda conta com poucos trabalhos que apresentam a inclusão de pessoas com deficiência em aulas de música (SANTOS, 2015; CRISPIM, 2017; FANTINI, JOLY e ROSE, 2016). Essa circunstância pode ser atribuída ao fato das leis que regem a implementação da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular ser recente, assim também como a música enfrentar muitos obstáculos para ter um espaço dentro das escolas de ensino regular.

Desta forma, apresentarei a seguir um panorama geral sobre os trabalhos relacionados a educação especial juntamente com o ensino de música e a inclusão de pessoas com deficiência em sala de aula. Para isso, também serão relacionados esses tópicos a um ambiente real, a Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia, que pode ser destacada por abordar e colocar em práticas o ensino musical inclusivo.

Fantini, Joly e Rose (2016) realizaram uma pesquisa para mapear as produções brasileiras, nos últimos 30 anos, no campo da Educação Musical Especial. As autoras destacaram que essa área precisa de um grande aprofundamento para as especialidades de

cada deficiência. Foram catalogados 126 estudos, que se encontram em revistas da área de educação musical e educação especial, anais de congressos, banco de teses e dissertações. Pelo entendimento das autoras a educação musical especial precisa de um olhar cuidadoso nas discussões e nos descobrimentos dos desafios enfrentados pelos educadores musicais em face da realidade da população com necessidades educacionais especiais.

Entende-se que a educação musical especial (MORALES; BELLOCHIO, 2009 *apud* FANTINI, JOLY e ROSE, 2016), por caracterizar-se como um campo de interface entre educação musical e educação especial, merece um olhar atento no sentido de descobrir e discutir como os educadores vêm lidando com os desafios de ensinar música a populações com necessidades educacionais especiais. (FANTINI, JOLY e ROSE, 2016, p. 37)

Um dos pontos relevantes dessa pesquisa diz respeito ao reduzido número de estudos voltados a uma deficiência específica, ou seja, é mais frequente discutir a inclusão como uma abordagem mais ampla. Dentre os 126 estudos realizados o público-alvo em grande maioria se voltou para a temática inclusiva, ao invés de discorrer sobre as pessoas com deficiência nos contextos inclusivos. Em se tratando de trabalhos com temáticas sobre as deficiências podemos destacar a deficiência visual. Segundo Fantini, Joly, Rose (2016), de acordo com a Cartilha do Censo (2012), 18,60% da população brasileira possui algum tipo de deficiência visual (D.V). Isso pode explicar a necessidade dos trabalhos voltados para essa temática. Dos 126 trabalhos abordados no texto, 51 são voltados para uma deficiência, geralmente D.V. De acordo com as autoras o fato de obtermos um maior número de trabalhos relacionados à inclusão são explicados pela diversidade dentro das salas de aula. É possível entender que a demanda mais urgente na atualidade é a de lidar com a “compreensão das diferenças entre os alunos” e da procura de estratégias múltiplas para o trabalho nos ambientes inclusivos. Um dos passos para que os educadores consigam incluir os alunos com deficiência diz respeito à necessidade de compreensão de cada deficiência ou daquele que o docente está convivendo e mediando, que é chamado pela autora Louro (2012) de “Conhecimento mais profundo das deficiências”. Esse conhecimento de acordo com a autora é um guia de um dos procedimentos padronizados para enfrentar os desafios pedagógicos, assim produzindo caminhos e possibilidades para o alcance de bons resultados de qualidade musical inclusiva (p. 43 e 50).

É de fundamental importância que os professores se apropriem de conhecimentos a respeito das deficiências de seus alunos. [...] quanto maior a compreensão da deficiência em questão, maiores as chances de ganho cognitivo por parte do aluno. Conhecer-lhe as potencialidades e limitações evitará grandes equívocos por parte do professor. (LOURO, 2012, p. 50 e 51)

Os maiores avanços no atendimento à pessoa com deficiência são marcados pela Constituição Federal de 1988, pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (lei 13.146 de 2015), ou seja, a inclusão pode ser considerada recente aqui no país e assim abre para muitos questionamentos, pois quando não se tem muita experiência em algum assunto é necessário que ele seja analisado e pesquisado. A inclusão, por ser um dos temas que têm instigado os pesquisadores, docentes e licenciandos, vem tomando proporções mais consistentes na área da educação e da educação musical.

Pesquisadores da área como Soares, Schambeck e Figueiredo (2014) já realizaram um levantamento sobre qual habilidade em que os licenciandos percebiam a necessidade de um maior aprofundamento durante a graduação (SCHAMBECK, 2016, p. 30). A pesquisa foi realizada com 1.924 alunos e a grande maioria apontou que a “habilidade para trabalhar com alunos com necessidades especiais” tem a necessidade de complementação. As instituições formadoras na atualidade têm tido um esforço maior para que seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) tenham matérias que auxiliam os licenciandos a lidar com a realidade da sala de aula. Porém de acordo com Schambeck (2016, p. 29) e depoimentos de professores, diretores e coordenadores pedagógicos “a inclusão não foi completamente entendida, apropriada e estruturada pelas instituições de ensino e em especial para os cursos de formadores de professor de música”. Isso mostra que existe uma necessidade significativa para que os licenciandos possam se qualificar para o ensino inclusivo. Essa preparação precisa ser passada pelas instituições formadoras através de componentes curriculares que darão ao licenciando fundamentos teóricos e metodológicos de forma que eles consigam colocar em prática no contato direto com a diversidade, ou seja, é necessário as instituições oferecerem um aporte teórico e experiências para que o licenciando obtenha um desenvolvimento crítico e criativo para lidar com a diversidade no ensino e estar habilitado para entender, argumentar e conviver com distintas pessoas de distintas culturas.

Esse apoio para o licenciando nas instituições formadoras é relevante pelo fato dos alunos desconhecerem como pode ser rico e produtivo ter uma diversidade maior de alunos em sala de aula. “O aumento da diversidade de alunos tem efeitos positivos no desenvolvimento cognitivo e social de todos, através da promoção de empatia em aceitar diferenças” (SCHAMBECK, 2016 p. 28).

É comum, ouvirmos o depoimento de alunos sobre a sensação de estarem perdidos por não conhecer a realidade da sala de aula e não saber como uma aula pode ser direcionada a todos. Essas questões me fazem refletir constantemente, por que no meu período na universidade foram raras as vezes que consegui estabelecer diálogos e achar consistência teórico metodológica para o ensino inclusivo.

Durante meus quatro anos de formação realizei apenas um seminário com a Profa. Dra. Viviane Louro; na disciplina do Educando com Necessidades Educacionais Especiais, na Faculdade de Educação, curso de Pedagogia; Seminário com a temática de inclusão e visão geral da pessoa com deficiência e Libras. Durante todo esse tempo, todos os semestres me deparei com turmas inclusivas, mas o aporte teórico e a experiência me deixaram perdida. Um dos meus questionamentos consiste em compreender como nós futuros professores, conseguiremos realizar uma aula que seja inclusiva e que considere toda a diversidade possível, e assim termos êxito no ensino de música.

Por outro lado, percebo que as instituições formadoras de professores têm se apropriado mais rapidamente de forma natural da deficiência em sala de aula e tem mobilizado licenciandos para a complexidade de ensinar no contexto inclusivo. Neste ponto, posso me considerar privilegiada, pela grande quantidade de experiências que pude vivenciar na universidade. Estágios, PIBID, Projetos, entre outras experiências que me colocaram frente a frente com a realidade da sala de aula e da complexidade de ensinar no contexto inclusivo.

O contexto inclusivo precisa ser enxergado por toda a sociedade de forma positiva. Abramo *apud* Schambeck (2016) explica que “...defender a inclusão de estudantes com deficiência [...], pode fazer uma enorme diferença tanto para os indivíduos inclusivos quanto para a classe como um todo ”(p. 39). Isso nos mostra que as pessoas com deficiência enriquecem o próprio conhecimento e da sala de aula como um todo, nos alertando para deixarmos de nos prendermos aos diagnósticos pré-determinados e começarmos a enxergar o aluno como um ser humano com capacidade própria e com valor em sala de aula. Vigotsky (1997) *apud* Schanbeck (2016) “opunha-se veementemente à avaliação das crianças portadoras

de incapacidade com base em seus defeitos e deficiências”(p. 31). Ou seja, é necessário ter um engajamento maior em pesquisar e capturar as qualidades que cada aluno tem, fazendo dele melhor no que ele consegue e deixar de ter um olhar mais focado no diagnóstico como uma verdade absoluta, que geralmente exclui as estruturas cognitivas, linguísticas e qualquer chance de avanço daquele educando. Nesse sentido, Schambeck (2016) explica que a área de educação musical especial pode ser encontrada em um processo de consolidação e estruturação, principalmente no campo de pesquisa. Por isso, far-se-á necessário que existam estudos que apontem a possibilidade de alunos com deficiência serem apoiados e valorizados a estarem nas salas de aula. Isso me faz pensar que a escola é um grande jardim onde para que ele fique cheiroso, belo e bem rico é necessário a diversidade de diversas flores, ou seja, pessoas diferentes irão fazer a educação crescer e ficar muito mais rica.

Já existem alguns trabalhos com o foco na inclusão dentro das salas de aula e nas aulas de música. Schambeck (2016) defende que é necessário que existam mais trabalhos em que capacidades musicais podem ser desenvolvidas com as pessoas com deficiência, “desmitificando” as ideias que existem sobre eles não poderem participar das aulas de música (p.32). Sistematizar práticas, experiências e vivências que possam contribuir para o avanço e consolidação desse campo de estudo são de grande valia e relevância.

Além da urgência pelos assuntos sobre inclusão da pessoa com deficiência na sala de aula, as autoras Fantini, Joly e Rose destacam que

[...] é penoso reconhecer o quanto ainda falta para se compreender as especificidades de cada deficiência por parte dos profissionais da educação, entre eles, os da educação musical, e compreender como há pouco investimento em trabalhos consistentes que venham contribuir para ampliar as facilidades comunicativas e informativas. (FANTINI, JOLY e ROSE, 2016, p. 51)

Observando essa realidade dentro das escolas é possível entender que assuntos relacionados às deficiências e suas especificidades precisam de uma atenção maior pelos licenciandos, docentes e pesquisadores que se interessam pela área. Para isso, esse trabalho é para uma contribuição dentro da área da inclusão visando observar a especificidade de uma deficiência, querendo assim ampliar os estudos para uma maior compreensão do ensino dentro da sala de aula com a inclusão de alunos com deficiência.



O local de realização deste trabalho diz respeito à Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia, localizada em uma região administrativa do Distrito Federal. Essa escola foi escolhida por ser uma escola inclusiva. Falar sobre a inclusão e alunos com deficiência nesse ambiente requer uma breve contextualização sobre as características e objetivos das Escolas Parques no Brasil desde a sua implementação.

## 1.2 AS ESCOLAS PARQUES E SUAS CARACTERÍSTICAS

A Escola Parque iniciou através das experiências vividas por Anísio Teixeira no estado da Bahia. A proposta inicial tinha como objetivo realizar uma educação profissionalizante e em tempo integral voltada para a população carente, inicialmente, no bairro Caixa D'água em Salvador. As concepções construídas por Anísio Teixeira tiveram influência do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Esse documento buscava uma reforma educacional para que ela fosse pública, universal, gratuita e laica, contando com o apoio da sociedade e do Governo Federal na década de 30. A primeira Escola Parque, Centro Educacional Carneiro Ribeiro, foi inaugurada em 1947 e teve o objetivo de oferecer a educação integral, alimentação dos alunos, formação intelectual e artística, atividades recreativas e a preparação para o trabalho e para a cidadania.

Para Anísio Teixeira

A didática dessa escola obedeceria ao princípio de que as atividades infantis, predominantemente lúdicas, evoluem naturalmente para o trabalho, que é um jogo mais responsável e com maior atenção nos resultados, e do trabalho evoluem para o estudo, que é a preocupação mais intelectual de conduzir o trabalho sob forma racional, sabendo-se porque se procede do modo pelo qual se procede, e como se pode aperfeiçoar ou reconstruir esse modo de fazer. Quando esse interesse intelectual se desenvolve bastante para se tornar uma atividade em si mesma, teremos o intelectual, o cientista, o pesquisador e o pensador, que irão constituir os corpos especializados da Nação para o seu desenvolvimento cultural e científico. (BEZERRA, 2014, p. 21)

As concepções da Escola Parque defendidas por Anísio Teixeira eram tão inovadoras que foi considerada com parâmetro internacional e também divulgada em outros países pela UNESCO (FARIAS *et. Al.* 2001, p. 208 *apud* BEZERRA, 2014, p. 21). Com essa concepção

inovadora, Anísio Teixeira foi convidado pelo Ministro da Educação no Governo de Juscelino Kubitschek para realizar um plano educacional na nova capital federal, Brasília. (BEZERRA, 2014)

Os princípios das Escolas para o Distrito Federal (DF) foram baseados no modelo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador, Bahia. O primeiro Centro de Educação foi inaugurado em 1960 com o propósito de servir de modelo para a Educação brasileira. A partir disso as Escolas Parque no DF foram destinadas a complementar a tarefa realizada nas Escolas Classe, “mediante desenvolvimento artístico, físico e social da criança e sua iniciação ao trabalho, através de uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área.” (DISTRITO FEDERAL, 1984, p. 42 *apud* BEZERRA, 2015, p. 22). As atividades complementares realizadas pelas Escolas Parque seriam desenvolvidas de forma social, artística e física que fazendo parte do Plano Educacional de Brasília seria orientado pelos princípios democráticos e tinha objetivos como:

- a) Distribuir equitativa e equidistantemente as escolas no Plano-Piloto e Cidades-Satélites, de modo que a criança percorresse o menor trajeto possível para atingir a escola, sem interferência com o tráfego de veículos, para comodidade e tranquilidade de pais e alunos;
- b) concentrar as crianças de todas as classes sociais na mesma escola (democratização);
- c) possibilitar o ensino a todas as crianças e adolescentes;
- d) romper com a rotina do sistema educacional brasileiro, pela elaboração de um plano novo, que proporcionasse à criança e ao adolescente uma educação integral;
- e) reunir, em um só centro, todos os cursos de grau médio, permitindo-se maior sociabilidade aos jovens da mesma idade que, embora frequentando classes diferentes, tivessem em comum atividades na biblioteca, na piscina, nos campos de esporte, nos grêmios, no refeitório, etc. (SILVA, 1985, p. 247 *apud* BEZERRA, 2014, p. 23).

Quando inaugurada a primeira Escola Parque situada na 307/308 Sul, em 1960. A proposta de Anísio era de uma formação integral do indivíduo, porém com o decorrer do tempo foi necessário que o projeto inicial dele fosse modificado, pois o público-alvo alcançado pela escola no DF era constituído de alunos de classe média alta, assim tirando o foco das crianças serem preparadas e formadas para uma profissão, como no projeto de

Salvador, Bahia. No contexto do DF as crianças tinham o objetivo de alcançar a faculdade e com o acompanhamento de Anísio foram realizadas algumas mudanças no planejamento visando mais atividades artísticos-socializantes. A professora Branca Rabello, pioneira da Escola Parque, afirma que em virtude dessas mudanças a escola não funcionaria no sentido de dar profissão a aqueles alunos, mas a escola foi instalada “com atividades de artes industriais, departamento artístico-socializante, que abrangia música, biblioteca, teatro e pintura; o departamento de educação física; e o cinema, que era um das atividades artístico-socializantes.” (BEZERRA, 2014, p. 24).

Hoje o Distrito Federal conta com seis Escolas Parque (EPs), sendo que cinco delas são situadas nas entrequadras do Plano Piloto e uma mais recente na cidade de Ceilândia. As EPs são instituições vinculadas à Coordenação Regional de Ensino (CRE) e as cinco, situadas no Plano Piloto, oferecem “atividades Inter complementares ao currículo desenvolvido nas Escolas Classe e em Centro de Ensino Fundamental, com aulas de Educação Física e Artes (Artes Visuais, Música e Teatro)” (DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 11 *apud* BEZERRA, 2014, p. 26)

### **1.2.1 Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia - EPAT**

Fundada em 1971, a partir da Campanha de Erradicação de Invasões (CEI) a cidade Ceilândia inaugurou em 1976 uma unidade do Serviço Social da Indústria (SESI) com o intuito de oferecer serviços aos trabalhadores e trabalhadoras de Ceilândia.

[...] a unidade do SESI ofertava para a comunidade um programa de Escola Integral, oferecendo assistência médica, social e de qualificação profissional com uma estrutura composta por um complexo esportivo com ginásio poliesportivo, piscina infantil e semiolímpica aquecidas, quatro campos de futebol, espaço multiuso com capacidade para 150 pessoas, biblioteca, laboratório de ciências e brinquedoteca, atendendo a comunidade como um todo e auxiliando na formação dos filhos dos trabalhadores moradores da cidade. (CEILÂNDIA, 2015, p. 6)

Depois de muito tempo oferecendo à comunidade esses serviços, o SESI encerrou suas atividades no ano de 2011 pela diminuição de ofertas de serviços. Após esse acontecimento,

os moradores de Ceilândia iniciaram movimentos sociais para garantir a permanência dos serviços na unidade e que o espaço fosse utilizado em prol da cidade. A grande preocupação dos moradores era que aquele espaço se tornasse mais um espaço de especulação imobiliária. Em fevereiro de 2012 foi realizado um movimento chamado “Um abraço ao Sesi de Ceilândia” que os garantiu a instauração do movimento contra o fechamento e a venda do Sesi e com o tempo foram ganhando força e apoio. Todo esse movimento resultou em uma carta aberta ao Governador de Brasília, na época Agnelo Queiroz, solicitando uma audiência para que todos participassem de discussões sobre aquele espaço e sua destinação.

Sensibilizado com a causa, o Governo do Distrito Federal à época entrou em negociação com o Sesi nacional, garantindo que no espaço fosse implementada a primeira Escola Parque fora do Plano Piloto, contribuindo assim para a formação integral dos filhos dos trabalhadores e trabalhadoras de Ceilândia. (CEILÂNDIA, 2015, p. 7)

Dessa forma a Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia (EPAT) foi criada em fevereiro de 2014, iniciando oficialmente suas atividades em agosto de 2014 - Portaria nº 20 de 05/02/2014 (DODF de 06/02/2014, seção 01, p.07). A escola nasceu através de movimentos sociais realizados pelos cidadãos da cidade de Ceilândia e se torna um “centro irradiador da cultura, do esporte e do lazer”, onde os estudantes e a comunidade têm a oportunidade de desfrutar a experimentação e os vínculos significativos a partir de referências regionais locais. (CEILÂNDIA, 2015, p. 7)

A EPAT está situada na QNM 27, módulo B - Área Especial, em Ceilândia Sul, Distrito Federal e dispõe de uma área de 54.000 m<sup>2</sup> compartilhado em três ambientes.

1. Ambiente administrativo e técnico;
2. Ambientes pedagógico, além da 24 salas de aulas;
3. Ambiente cultural e lazer.

Nesses espaços a escola atende aos estudantes originário de diversos setores (Ceilândia Norte, Ceilândia Sul, Setor O, Setor P Norte e Sul, Guariroba, Expansão do Setor O, Setor QNQ, Setor QNR, Pôr do Sol e Sol Nascente) e de classes econômicas diversificadas.

De forma geral, nossos estudantes estão expostos a vulnerabilidades comuns a todo adolescente: desequilíbrios e instabilidades extremas, timidez, desinteresse ou apatia, que se sucedem ou são concomitantes a conflitos

afetivos e familiares, crises religiosas, condutas sexuais dirigidas para o heterossexualismo e até a homossexualidade ocasional, baixa autoestima ou autoestima elevada, com uma sensação de onipotência, que o leva a adotar certas atitudes que criam situações de exposição e risco, como o uso indiscriminado de bebidas alcoólicas, consumo de drogas ilícitas e displicência nas práticas sexuais. (CEILÂNDIA, 2015, p. 10)

A EPAT atende aos alunos na faixa etária destinadas ao Fundamental Anos Finais e ao Ensino Médio, assim procurando a formação integral desses alunos. A Escola preza muito no ambiente onde sejam trabalhados os aspectos sociais, culturais e de afetividade. É abordado pelo Projeto da EPAT que um dos maiores desafios que eles enfrentam hoje é o de oferecer aos estudantes uma formação cognitiva sem esquecer da formação humana de cada um.

[...] busca na sua prática pedagógica oferecer atividades variadas, de forma contextualizada e atraente ao público jovem, contribuindo para a formação de indivíduos críticos, reflexivos, investigativos, criativos e solidários, capazes de transformar o rumo da própria história. (CEILÂNDIA, 2015, p. 12)

A metodologia pedagógica oferecida pela EPAT é de uma proposta pautada nas oficinas de ensino, que é de livre escolha dos alunos. Essas oficinas de acordo com o Projeto envolve um “conjunto de ações articuladas fundadas na produção, na apreciação e na experiência estética e com princípio formativo visando estimular os estudantes à iniciativa, responsabilidade e expressão (CEILÂNDIA, 2015, p. 13).”

A EPAT desenvolve trabalhos destinados a Artes Visuais/ Plásticas, Cênicas, Música, Literatura, Dança, Educação Física e Tecnologia e seu público principal são os estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais, além de oferecer atividades semestralmente com caráter complementar aos estudantes com atendimento no turno livre. Para **um melhor** concretização dos objetivos da Escola de “oferecer espaço, tempo e oportunidades formativas aos estudantes nas áreas de Arte, Cultura, Música e Educação Física com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes/comunidade da Cidade de Ceilândia ” a EPAT se organiza em “Ciclos de Ensino” baseados na faixa etária, no repertório, na necessidade motora e respeitando a individualidade biológica do estudante. O primeiro ciclo atende aos estudantes de 10 a 12 anos, o segundo de 12 à 14 anos e o terceiro de 14 à 16 anos. As atividades são ofertadas duas

vezes na semana em aulas de 80 minutos, sendo que o aluno escolhe 2ª e 4ª, 2ª e 5ª feiras ou somente a 6ª feira.

<b>HORÁRIOS</b>	<b>MATUTINO</b>	<b>HORÁRIOS</b>	<b>VESPERTINO</b>
<b>1º horário</b>	07h30 às 8h50	<b>1º horário</b>	13h45 às 15h05
<b>INTERVALO</b>	8h50 às 9h05	<b>INTERVALO</b>	15h05 às 15h20
<b>2º horário</b>	9h05 às 10h25	<b>2º horário</b>	15h20 às 16h40
<b>3º horário</b>	10h25 às 11h45	<b>3º horário</b>	16h40 às 18h
<b>BANHO</b>	11h45 às 12h		
<b>ALMOÇO</b>	11h45 às 13h30		

Quadro 1 - Organização de horários da Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia

A EPAT apresenta uma organização curricular sobre cada oficina oferecida. As oficinas de música seguem o princípio de partir da prática, ou seja, para a Escola o ensino da música deve ser iniciado com a prática musical, no foco de manifestar a “magia do universo musical e desenvolver a inteligência musical e a musicalidade de cada estudante.” O ensino musical na EPAT tem um viés mais livre para cada estudante. As metodologias utilizadas pelos docentes devem despertar o interesse no aluno, levá-lo a compreensão de aspecto da estruturação musical e a demonstração da importância do estudo e da dedicação individual para o avanço pedagógico. (CEILÂNDIA, 2015, p. 50)

### 1.2.2 Deficiência Intelectual (DI)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) das Escolas Parques, por iniciativa de alguns profissionais, se preocupa com a formação dos docentes e procura produzir um material informativo sobre a inclusão em sala de aula. Compreender as deficiências que os professores encontram no ambiente da Escola Parque implica entender o contexto de aprendizagem desse trabalho e em consonância com a educação musical presente nas escolas de ensino regular realizando assim a “educação musical especial” (LOURO, 2013, p. 4).

O recorte deste trabalho foi realizado a partir dos dados oferecidos pela Escola Parque Anísio Teixeira. Dentre as deficiências já citadas anteriormente darei um breve destaque à Deficiência Intelectual (DI) devido ao laudo apresentado pela aluna participante.

De acordo com Picoli e Abreu (2017) a deficiência intelectual, maioria da vezes, é resultado de alteração no desempenho cerebral provocado por fatores genéticos, vida-uterina ou pós-natal. A deficiência intelectual (DI) é caracterizada por apresentar grande complexidade de quadros clínicos e pela insuficiência no desenvolvimento intelectual em termos globais e específicos, além de ser

[...] caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo, expressa nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos de idade.” (AAMR, 2006, p. 20 *apud* BRASÍLIA, 2010, p. 22)

O grande desafio a se enfrentar nesta deficiência é que de acordo com pesquisas quase metade dos casos, a alteração não é conhecida ou se quer identificada na pessoa com deficiência. E quando identificado e analisado o espectro de patologias como expressão do seu dano se depara com um conjunto de mais de 200 doenças, que se destacam a Síndrome de Down e a Paralisia. Ou seja, uma parte da população que tem a deficiência intelectual não tem o conhecimento dela e quando identificada ela pode vir atrelada a uma síndrome, paralisia, transtorno e até outra deficiência. (PICOLI e ABREU, 2017)

As pessoas com DI têm dificuldades para aprender e realizar atividades comuns e rotineiras para outras pessoas. Elas têm um desempenho intelectual significativamente inferior

à média e apresenta *déficits* ou prejuízos relativos à adaptação social e/ou aos hábitos e condutas. Essa deficiência tem seu início antes dos 18 anos de idade, diferentemente da deficiência mental que de acordo com Picoli e Abreu é uma alteração na mente e causam uma alteração na percepção da realidade, ou seja, é uma doença psiquiátrica que pode ser tratada com o uso de medicamentos específicos para cada situação específica.

Geralmente as pessoas com deficiência intelectual têm um comportamento e afetividade diferentemente dos padrões esperados para sua faixa etária e para o seu grupo sociocultural nas áreas da comunicação, cuidados pessoais, vida doméstica, habilidades sociais e interpessoais, uso dos recursos comunitários, independência, habilidades acadêmicas, saúde e segurança, trabalho e também no lazer. Essas áreas são apontadas pela autora Louro (2012, p. 122) e explica que a pessoas com deficiência intelectual geralmente apresenta *déficits* ou prejuízos em pelo menos duas dessas áreas.

Após esse pequeno panorama sobre a DI, podemos destacar que a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência. Assim pode-se perceber que o desenvolvimento dos estudos na educação e nos direitos humanos vêm modificando os conceitos, legislações e até as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e do especial.

As Diretrizes da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é principalmente garantir um bom atendimento especializado que envolve a identificação, organização e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade de forma que quebrem todas as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando principalmente as suas necessidades específicas.



## 2. METODOLOGIA

Este estudo tem caráter qualitativo que busca compreender a aprendizagem musical de um estudante com deficiência intelectual em um ambiente inclusivo. As propostas de pesquisas qualitativas são indicadas para compreender ao invés de comprovar. Ela se desenvolveu por meio de métodos e abordagens que buscaram contemplar a complexidade de fenômenos que podem ser estudados. (PENNA, 2015, p. 99 e 100)

Conforme Penna (2015), a pesquisa qualitativa tem, “como um eixo comum, uma abordagem sistemática, cujo objetivo principal é compreender as qualidades de um fenômeno específico, em um determinado contexto” (ILARI, 2007, p. 37 *apud* PENNA, 2015, p. 100). Considerando esse eixo comum da pesquisa qualitativa, esse trabalho tem como norteador uma abordagem que possa compreender uma realidade específica contribuindo assim para casos semelhantes de aprendizagem musical na educação musical inclusiva de pessoas com deficiência.

Para Flick (2009) a pesquisa qualitativa é relevante para o estudo das relações sociais “devido à pluralização das esferas da vida”(p. 20). Ou seja, pelo fato de existirem contextos tão diversos na atualidade, a pesquisa necessitasse de utilizar estratégias indutivas, ao invés de partir das teorias e testá-las. O autor destaca que são necessários “conceitos sensibilizantes para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados” (p. 21).

Para tanto, este trabalho teve como base enfatizar o conhecimento do particular, de forma que seus resultados possam contribuir para o desenvolvimento do conhecimento na área da educação musical, pelo fato de proporcionar aos leitores uma realidade concreta, ou seja, oportunizar que por meio de uma experiência específica, porém real seja compartilhada para que diversos outros contextos possam ser assimilados, assim tendo a contribuição para com o outro. (PENNA, 2015, p. 101)

[...] o estabelecimento de relações entre o caso focalizado numa dada pesquisa e outros já estudados permite encontrar similaridades ou diferenças, num processo que vai firmando gradativamente elementos relevantes para a caracterização e a análise de determinadas problemáticas. (PENNA, 2015, p. 102)

Na observância desses aspectos este trabalho utilizou dentro da pesquisa como caráter qualitativo um pequeno estudo de caso, que buscou por meio de entrevistas, observações e análise documental investigar um fenômeno contemporâneo, isto é, um fato que acontece na atualidade. Buscando assim conhecer e analisar uma situação educativa existente em um contexto da vida real não sendo criada nem provocada pelo pesquisador. (YIN, 2005, p. 32 *apud* PENNA, 2015, p. 103)

O foco das pesquisas é centrado, principalmente em estudos delimitados a casos específicos. As conclusões desses estudos são aplicáveis a reflexões mais amplas e a outros casos similares, mas não pretendem o simples estabelecimento de relações causais e generalizáveis. [...] (FREIRE, 2010, p. 82 *apud* PENNA, 2015, p. 103)

O problema gerador da temática deste trabalho partiu da seguinte questão: Como ocorre a aprendizagem musical de uma aluna com Deficiência Intelectual inserida em uma sala de aula inclusiva na Escola Parque da Ceilândia? Para isso, este trabalho procurou estabelecer um olhar mais crítico sobre as informações coletadas através de diferentes recursos no caso visado (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 156 *apud* PENNA, 2015, p. 103). Os quais foram observação da aluna em sala de aula, com alguns momentos de participação e entrevistas com os professores que lecionaram um instrumento musical para ela.

[...] no estudo de uma determinada prática pedagógica, podem ser articulados dados coletados através da observação de aulas com os obtidos através de entrevista com o professor ou educador responsável, e ainda com a análise de fontes documentais - como o projeto educativo da instituição. (YIN, 2005, p. 33 *apud* PENNA, 2015, p. 103)

Após vivenciar diversos momentos com a educação especial, comecei a me questionar como poderia auxiliar os alunos com deficiência nas salas de aula inclusivas. Me senti despreparada e inapta quando tentei incluir uma aluna com DI em uma atividade com copos. Assim comecei a pensar nas dificuldades que um professor enfrenta mesmo em uma sala de aula que não existem alunos especiais, então como pode ser a realidade de uma sala com alunos especiais? Mesmo a inclusão de pessoas com deficiência e a educação musical tendo o

direito de estar nas escolas regulares a autora Louro (2012) questiona se “os professores de música brasileiros encontram-se qualificados para lidar com a inclusão? (p. 36)”

Desse questionamento observei que minha experiência não era o suficiente para lidar com a inclusão nas salas de aula e para ajudar na aprendizagem dos alunos com deficiência. Então decidi ter um olhar mais direcionado ao aluno com deficiência, pois como a Louro (2012) destaca “não existe, no campo da realidade, um guia de procedimentos padronizados para se lidar com desafios pedagógicos”(p. 43).

## 2.1 OBJETIVO GERAL

Partindo disso o objetivo deste trabalho foi conhecer a relação de ensino e aprendizagem musical de uma aluna com deficiência intelectual na Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia.

## 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer a percepção e experiência dos professores de música (teclado e violão) da escola que tiveram experiência com a aluna de DI;
- Observar a experiência de uma aluna com DI em aula de teclado em turma inclusiva;
- Conhecer a percepção e vivência de uma professora fora de sala de aula (Sala de Leitura) com a aluna com DI, para o conhecimento melhor compreensão das atitudes sobre a aluna.

## 2.3 QUESTÕES INICIAIS DE PESQUISA

- O que fazer quando em sala de aula nos depararmos com um aluno com deficiência?
- Como estruturar/organizar um plano de aula em uma turma inclusiva?

- Quais são os desafios com as turmas inclusivas na visão dos professores e como eles enfrentam os desafios?

## 2.4 PARTICIPANTES E LOCAL

O local, como já destacado anteriormente foi a Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia situada na QNM 27, módulo B - Área Especial, em Ceilândia Sul, Distrito Federal. Os participantes foram três professores da EPAT de Ceilândia e a aluna com deficiência intelectual.

O primeiro entrevistado foi o Professor de Violão que lecionou o instrumento para a Viviane (Nome fictício) no segundo semestre de 2017. A escolha do professor ocorreu devido este ter convivido com a aluna e ter passado pela experiência de ensinar música no contexto inclusivo da Escola Parque. A segunda entrevistada foi a professora de teclado que ministrou aulas de teclado para a Viviane nesse primeiro semestre de 2018. É importante destacar que além da entrevista pude observar três aulas da referida professora. A terceira entrevistada foi a professora da Sala de Leitura. A escolha deveu-se a essa professora ter acompanhado a aluna nos momentos em que esta esteve ausente da sala de aula ou mesmo em momentos diversos, como intervalos, acompanhamento pedagógico e na sala de recurso e conhecê-la de uma maneira diferenciada. Apesar dessa profissional não estar diretamente ligada à aprendizagem musical da aluna com DI, ela representou uma proximidade maior com a aluna Viviane, pois no decorrer do semestre foi perceptível que a aluna geralmente se dirigia a sala de leitura para ficar com a professora e elas tinham muita intimidade, ou seja, alguns aspectos como impaciência, desinteresse e aversão as aulas poderia conseguir compreender ela na sala de aula, com a professora da sala de leitura seria mais esclarecedor, pois é um olhar diferenciado dos docentes que estavam na turma com diversos alunos.

## 2.5 PROCEDIMENTOS

Inicialmente entrei em contato por telefone com a Profa. Abiail, professora regente da Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia (EPAT), atualmente como coordenadora da música. Marquei um horário para que pudessemos conversar e passar a minha proposta de

pesquisa. Ela me encaminhou para a coordenadora da inclusão, professora Edna Mara (Edna), da EPAT.

No dia primeiro de fevereiro de 2018 (quinta-feira) pela manhã, me organizei e fui conversar com ela sobre a pesquisa, quais eram os professores que podiam me atender e quais turmas de música inclusivas haviam alunos com deficiência. Quando cheguei à escola, a procurei e ela me levou a conhecer a escola, bem como sua organização. Especificou que a escola é muito acolhedora e que tem uma estrutura enorme para que os alunos tenham a oportunidade de estudarem as artes e educação física. Apresentou – me as salas onde os alunos estudam as oficinas, que por sinal são todas equipadas com materiais de ótima qualidade e professores que se engajam nas aulas para ver os estudantes se desenvolverem.

A EPAT de Ceilândia é uma escola que atende os estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental II ao 3º Ano do Ensino Médio e o diferencial é que os alunos que ingressam na escola, são aqueles que têm o interesse, diferentemente das duas Escolas Parques que atendiam as crianças do Ensino Fundamental – anos iniciais e eram vinculadas à uma escola de ensino regular, ou seja, eram obrigados a estarem na Escola Parque.

Depois que a coordenadora me apresentou para alguns professores de música em sala de aula, sentei com ela para decidirmos, mais ou menos, qual seria o horário mais adequado para a pesquisa. Ela me mostrou uma tabela em que haviam todos os alunos com deficiência e as oficinas que eles realizavam. Ao total foram 13 alunos com diferentes laudos como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); Deficiência Intelectual (DI); Deficiência Auditiva (DA); Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC); Deficiente Visual (DV); Deficiente Físico (D.F) - ; Síndrome de Tourette e Hidrocefalia. É importante destacar que havia comorbidades, ou seja, alunos com mais de um tipo de deficiência. Desses, quatro alunos frequentam a aula de música: Viviane (DI), André (D.F/TDAH), Brayan (D.F/DV), Nayara (DI/TDAH). Depois de conhecer todas as oficinas que cada um deles estavam cursando escolhi dentre as oficinas de teclado, violão, e canto uma que eu estivesse mais proximidade e que o estudantes já estivessem frequentando as aulas. Assim a minha escolha foi pela aluna Viviane que estava frequentando todas as aulas desde o início do semestre, geralmente não faltava e estava na oficina de teclado, que é o meu instrumento principal. (Ver Anexo 1)

Fiquei muito ansiosa para conhecer e realizar a pesquisa nessa turma, mas a coordenadora me orientou para eu retornar na segunda-feira, dia 5 de março de 2018, para

conhecer a professora de teclado e a aluna. Durante esse tempo, ela iria realizar uma mediação juntamente com a professora Abiaíl para explicar um pouco da pesquisa para a Professora de Teclado. Me senti muito agraciada pela recepção e aceitação dessa pesquisa na EPAT de Ceilândia, devido as professoras me receberam de braços abertos e se disporem para fazer o possível que essa pesquisa acontecesse.

Ao chegar à escola procurei a Edna Mara (Coordenadora da Inclusão ) para pegar as informações básicas da escola, como: quantidade de alunos, Projeto Político Pedagógico (PPP), oficinas ofertadas, instrumentos das oficinas de música, corpo docente e estrutura física da escola, ela me passou o PPP no pendrive e lá continha a maior parte das informações sobre o histórico da escola e os objetivos. Após esse momento,pergunteia ela como conseguiria ter acesso a quantidade de alunos e professores atualizado e sobre a estrutura da escola. Ela me especificou que seria necessário ir à secretaria e pedir a secretária essas informações. Quando cheguei lá, a secretária estava bem ocupada preenchendo os diários e me disse que não haveria a possibilidade de me informar esses dados nos momentos, mas iria avisar a Edna quando conseguisse me disponibilizar. Depois de algum tempo não consegui retorno da secretaria da escola, então usei como base o PPP onde já existiamalgumas informações.

No decorrer do semestre pude realizar três aulas de teclado com a aluna Viviane presente (nome fictício), pois algumas semanas ela se ausentou por estar muito atarefada na escola regular. Depois foram realizadas três entrevistas, as quais dois professores formados em música e uma professora formada em pedagogia, que fica na sala de leitura, foram entrevistados. As entrevistas foram realizadas na própria EPAT em horário de aula. Cada entrevista durou de 20 a 60 minutos, sendo que a professora da sala de recursos foi a que mais falou sobre a aula Viviane, devida ela ter mais contato e aproximação. Todas as entrevistas foram transcritas.

### **3. RESULTADOS**

A inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar é ainda um desafio para muitos professores. Nas minhas experiências durante a Universidade percebi as dificuldades sendo enfrentadas na formação inicial dos licenciandos em música e logo percebi que ao chegar em sala de aula os professores formados também tinham algumas barreiras para enfrentar. Santos (2015) em sua pesquisa na Universidade de Brasília concluiu que “são poucas as disciplinas oferecidas pela universidade que se refere a um assunto tão atual e importante como a inclusão, e que tais disciplinas abordam o ensino especial de uma maneira mais geral e menos específica. (p. 22)”. Além desses fatores a inclusão, na minha opinião, precisa ser primeiramente relacionada com o foco no aluno.

Assim, a análise dos resultados feitos na Escola Parque de Ceilândia teve como base dois contextos específicos: 1) Viviane - a aluna com a deficiência intelectual, conquistas e desafios na aula de música e 2) os professores de música que lecionaram para ela. A partir da fala desses professores, pude conhecer um pouco mais sobre a Viviane na EPAT e fundamentei em categorias descritas a seguir, que foram norteadas a partir das falas e da entrevista semiestruturada realizada com cada um dos docentes.

#### **3.1 VIVIANE**

##### **3.1.1 Conquistas**

Nas entrevistas, cada professor foi questionado a falar um pouco sobre a aprendizagem musical e os processos de aprendizagem da aluna no contexto inclusivo. Foram elaboradas questões relacionadas às metodologias de ensino utilizadas para o ensino de música de cada professor e como estes planejaram a rotina das aulas. Outra abordagem teve como base a observação pelos próprios professores, os quais relataram o desenvolvimento musical da aluna durante o tempo que estiveram com ela. A partir dos dados das entrevistas elegi parâmetros pelos quais irei discorrer sobre os avanços e conquistas da aluna Vitória no decorrer das aulas de música.

### 3.1.1.1 Imitação

No decorrer das entrevistas percebi pontos que a Viviane pôde se destacar na sua aprendizagem musical. Um dos aspectos mais característicos dela é a aprendizagem por imitação. Nas minhas observações, a Viviane conseguia aprender as músicas e muitas vezes aprendia quando a professora tocava, ou seja, ela tinha uma facilidade em aprender por imitação. No decorrer da entrevista com os Professores de violão e teclado, houve uma similaridade entre as falas quando estes afirmaram que a Viviane aprendia por imitação e dessa forma ela conseguia avançar na aprendizagem musical. Ao perguntar sobre esses assuntos, o Professor de violão afirmou que:

A técnica inicialzinha mesmo ela aprendeu bonitinho. Ela aprendeu essa parte inicial e até um começo de uma musiquinha quando a gente estava junto com ela, tocava junto com ela “- Assim Vitória, assim tantan tan.” Ela fazia igual por imitação. (Entrevistado Professor de Violão - EPV, p. 10)

A Professora de teclado em diversos trechos de sua fala frisou a capacidade que a Viviane tem para aprender. Em minhas observações vi a professora tentando através de algumas estratégias aproximarem a Viviane dos reconhecimentos das notas musicais e ela destacou que:

Ela num tem o mesmo desenvolvimento dos outros assim né, acho que por conta da dificuldade mesmo, mas cê viu aquele dia que a gente tentou perguntar as notas ela conseguiu pegar, conseguiu identificar. [...] Mas ela consegue, se você for com calma assim com ela, ver ela consegue identificar, só que o desenvolvimento dela vai ser, né assim, vai ser mais lento né. Mas ela consegue [...] a gente explicando devagar, acho que ela consegue pegar. Vai num ritmo mais lento, mas ela consegue. (Entrevistado Professora de Teclado - EPT, p.12)

A partir dessas falas é notável perceber que a aluna Viviane consegue avançar na aprendizagem musical, porém uma observação significativa diz respeito ao ritmo diferenciado da aluna. Acredito que este é um ponto comum para todos os alunos que compõem uma sala de aula. Raramente é possível identificar um processo de aprendizagem musical igualitário



entres dois ou mais alunos, assim a Viviane têm características positivas que os professores participantes reconhecem.

### 3.1.1.2 Leitura de Partitura Musical

Louro (2012) explica que “o processo de raciocínio lógico de uma pessoa com deficiência cognitiva é diferente daquela sem deficiência”(p. 134), assim consideramos que o processo de aprendizagem da Viviane será diferenciado, isto é, em alguns pontos poderá ser mais rápido e em outros poderá ser mais lento. No decorrer da entrevista a Professora de Teclado explicou que

[...] ela consegue ler a pauta né! Assim se fosse o caso de fazer, separar, só se fosse fazer assim só com, digamos assim, só com os nomes mesmo, sem estar na pauta. Mas se fosse o caso, mas eu vi que ela conseguiu pegar, ela conseguiu identificar na pauta. Então ela vai, ela consegue, mas só que no ritmo mais lento. Aí talvez o que possa ocorrer é isso, talvez ela não possa fazer o número de músicas que os outros fazem, entendeu?(EPT, p. 13)

A Viviane nos dias da minha observação conseguiu identificar as notas musicais da partitura e executar as duas mãos no teclado com muita facilidade, ou seja, esse episódio me alertou que ela tem uma grande potencialidade para identificar as notas na pauta musical. Pude observar nas aulas que para alguns alunos a partitura com a execução no instrumento é muito difícil, mas para a Viviane poderia se tornar uma grande possibilidade de avanço na sua aprendizagem musical.

Louro (2012) explana em seu livro sobre Fundamentos da Aprendizagem Musical que quando o assunto é inclusão precisamos quebrar algumas barreiras, como por exemplo, a generalização dos alunos com deficiência. Em algumas situações, que já passei nas minhas experiências, pude ouvir pessoas dizendo ‘porque pra quem não sabia nada assim conseguir’ ou ‘fiquei admirada dele/dela conseguir’. Essas generalizações são desvalorizadas a partir do momento em que começamos a olhar e conhecer cada aluno com suas potencialidades e dificuldades. Como a Viviane consegue identificar notas na partitura, executar e também pode aprender por imitação, em todas as aulas seria possível incentivá-la e priorizar as suas

conquistas. Cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem e a Professora de Teclado mostra em suas falas que acredita no potencial da Viviane, mas que precisa ser dado um passo de cada vez de acordo com o tempo de cada um. (EPT, p. 13)

Uma das características da Viviane relatada pela Docente Da Sala de Leitura não é muito distante de alguns alunos dentro das salas inclusivas. A Professora da Sala de Leitura disse sobre a Viviane que ela

[...] não tem essa coisa de ficar ali, por exemplo, igual a aula de violão que é um treino contínuo, a mesma coisa, muita repetição e o teclado também é uma aula de repetição. Então o que ela não tem, assim, essa! (sinal do intervalo) não é questão da habilidade, ela não tem a paciência. (EPI, p. 1)

É possível notar que algumas das dificuldades da Viviane podem ser compartilhadas com diversos alunos que não têm a paciência de repetir muitas vezes uma música para seu aperfeiçoamento. Em meus estágios me deparei com essa situação em diversos contextos. Em um dia que ensinamos “Cajueiro” do Jackson do Pandeiro para crianças entre 6 à 8 anos, precisei repetir a mesma estrofe diversas vezes para que todos eles conseguissem cantar, pois era um pouco difícil. Depois de apenas duas aulas com essa música os alunos não queriam aprender mais e não tinham mais paciência para continuar as outras estrofes. Percebi que ficou muito cansativo e que deveria recriar aquela música de uma outra forma para que eles pudessem continuar aprendendo. A Viviane não é diferente. Nas minhas observações, não queria mais tocar a mesma música e assim estava ficando impaciente. Uma grande estratégia, no meu olhar, seria ensinar a mesma música de diversas formas, ou seja, ela não perceberia que poderia estar tocando a mesma música e no final ficaria mais aceitável ela realizar a repetição e aperfeiçoamento da música.

### 3.1.1.3 Outros interesses

Refletindo um pouco sobre as entrevistas e vivências dentro da sala de aula, percebi que a Viviane poderia ter avanços na aprendizagem musical. Quando conversávamos, ela me demonstrava seus interesses, gostos e duas vezes tive a oportunidade de acompanhá-la em um

jogo de raciocínio chamado “Hora do Rush”. Fiquei muito feliz com sua desenvoltura e queria saber o porque dela falar que não gostava das aulas de teclado, se ela tinha um raciocínio tão fantástico. Quando a Viviane não tinha mais concentração para ficar na sala, ela se dirigia para a Sala de Leitura. Procurei conversar com a professora que fica na Sala de Leitura e descobri que ela era mais próxima da Vitória e de muitos alunos com deficiência. Ao entrevistá-la fui percebendo muitas qualidades e a necessidade que a Viviane expõe para poucas pessoas.

Ela gosta muito de conversar comigo! Ela gosta da atenção que eu dou para ela! Ela gosta do carinho que eu dou pra ela! [...] Ela fala muito e fala impulsivamente deu saber ouvir as angústias dela, os temores que ela tem. Ela é muito aberta com você! (ester) Isso! Parece que ela percebe assim que ela é acolhida! Que ela é percebida! Que eu entendo! [...] Então o que eu vejo na Vitória é ela perceber que, ela tem essa percepção de quando ela é excluída e de quando ela é aceita do jeito que ela é. Ela chega até aqui. Ela se abre muito comigo! Ela fala: - Olha eu vou falar com você. (Entrevistado Professora da Sala de Leitura - EPSL, p. 2 e 3)

Os depoimentos da Professora Da Sala de Leitura foram muito pertinentes para entender mais sobre quais eram os interesses da Viviane. Como na sala de aula ela, às vezes, tinha dificuldades para se expressar, na biblioteca ela conseguia se sentir livre e espontânea. Um dos grandes interesses da Viviane na biblioteca eram os livros de poesia. Professora da Sala de Leitura disse que quando a Vitória começou a pegar livros, eles eram da categoria de séries de TV. “[...] No começo era, mas ela gosta muito dessa, da parte de poesias. Ela gosta muito! Poemas e poesias.” (EPSL, p. 3) Porém depois começou a se interessar por poesias.

Pela Professora da Sala de Leitura conversar muito com os alunos com deficiência, pôde me passar informações das atitudes da Vitória que foram sendo modificada ao longo dos semestres de convivência. Para Ela a Viviane é bem determinada e sabe quando está sendo subestimada por suas dificuldades.

[...] ela tem a visão ela tem um coisa bem determinada! No direito dela e quando a outra pessoa ultrapassa esse direito dela, ou quando alguém subestima a inteligência dela e até no psicomotor dela que ela não consegue fazer alguma atividade e alguém subestima ela de não fazer aquela atividade. (EPSL, p. 4)

Louro (2012) conseguiu concluir de suas experiências que o campo da deficiência é obscuro e indaga que é necessário aprender a observar a pessoa com deficiência com “estreita atenção”(p. 133), porque muitas das vezes é difícil identificar onde estão as reais dificuldades das pessoas com deficiência intelectual. Na visão da Professora da Sala de Leitura a Viviane precisa desse olhar mais atento às suas qualidades e desafios.

[...] Mas eu acho que a Maior estratégia da Vitória é o saber entender. É o saber respeitar. É o saber conviver. Respeitar as diferenças! Por isso que eu te falo. [...] aquela coisa toda, de enxergar o aluno. (EPSL, p. 4)

A visão da Professora da Sala de Leitura revela a importância do educador musical enxergar o aluno para que consiga estabelecer estratégias de ensino. Através disso ele poder caminhar junto com o aluno com deficiência para as “pequenas descobertas” no decorrer da aprendizagem musical.

#### 3.1.1.4 Expectativa dos professores com a Viviane

Um ponto muito coerente aos dois docentes de música foram a objetivação de cada aula que eles podiam lecionar para a Viviane. Os docentes entendem que a Ela é uma aluna diferenciada e que a aprendizagem dela precisa respeitar seus próprios limites.

Eu posso dizer o que eu espero, o que eu gostaria, né! Que ela tivesse pelo menos uma continuidade que despertasse o interesse dela de continuar estudando independente do quanto ela ia aprender, tá entendendo? Alguma coisa assim. Até como terapêutico mesmo. Como terapia! De repente assim não que ela vá chegar um nível de executar um música, não isso! Mas assim que continuasse satisfazendo a ela. Preenchendo algum vazio que venha ter na vida dela. (EPV, p. 11)

O Professor de Violão observa que é preciso em suas aulas de música entender o andamento de aprendizagem da sua aluna e que não irá requerer dela o que ela não poderá

oferecer na sua aprendizagem musical. Louro (2012) esclarece que “o objetivo deverá estar sempre de acordo com o potencial de aprendizagem do aluno”, (p. 60). Assim posso perceber que mesmo os docentes querendo que exista uma aprendizagem mais avançada, o melhor é respeitar a cada aluno e suas potencialidades, respectivamente. Dessa forma posso enxergar esses aspectos na fala da Professora de Teclado que diz: “ [...]se eu passo digamos umas seis músicas no semestre, se ela conseguir fazer uma né, acho que ela já dentro do limite dela, eu acho que já desenvolveu.” (EPT, p. 13)

### **3.1.2 Desafios**

Durante o período que estive na EPAT de Ceilândia com a Viviane, percebi que, apesar da fala dos professores sobre a aprendizagem musical apontar para aspectos positivos como a facilidade dela em aprender por imitação e leitura de partitura, há alguns desafios que necessitam ser investigados.

Segundo Louro (2012) “Não existe, no campo da realidade, um guia de procedimentos padronizados para se lidar com desafios pedagógicos.” (p. 43). Assim, cada aluno tem suas características e a Viviane não foi diferente. Em cada passo que observei na minha convivência com ela, consegui perceber os seus desafios, principalmente nos processos de aprendizagem musical. Seguem alguns pontos para reflexão:

#### **3.1.2.1 Memorização**

A partir dos dados da entrevista, verificou-se algumas concordâncias que foram pautadas dentro da perspectiva de memorização. Para os docentes, a aluna precisa quebrar algumas barreiras para o avanço na aprendizagem. Para o Professor de Violão e a Professora de Teclado, a Viviane tem muitas dificuldades na memorização das músicas, apesar de tocar e identificar as notas muitas vezes por imitação, mas para os docentes a Ela não tem uma boa memória.

[...] Ela pensava que tocava, quando eu passava os exercícios, eu ensinava na hora e ela repetia imediatamente direitinho direitinho, mas não memorizava. Tá entendendo? E assim, na aula seguinte se eu pedisse pra repetir o mesmo exercício e ela tinha dificuldade de lembrar [...] (EPV, p. 9)

[...] Não sei! Eu não sei dizer, mas assim, se ela tendo ou não eu não acredito que ela estudaria violão em casa, ela pegaria nesse violão e se ela lembraria das técnicas ensinadas aqui.(EPV, p.11)

Para o Professor de Violão, talvez por não ter o instrumento e devido a falta de memorização das aulas, a aluna não consegue avançar na sua aprendizagem musical.

Nas minhas observações percebi que a aluna necessitava de exemplos práticos do cotidiano dela, para assim poder entender o que é abstrato. Ou seja, a partitura e os sons não são aspetos que se pode ver ou tocar, então seria necessário entrar no mundo dela para saber o que poderia ser relacionado e depois de algumas horas não ser esquecido por ela.

Durante a minha segunda observação nas aulas de teclado, não consegui ficar apenas como uma pesquisadora e percebi que a Viviane não tinha entendido como escrever na pauta as notas musicais que estavam no quadro. Como uma forma de ajudar a professora e entender um pouco mais sobre a aprendizagem da aluna cheguei até ela e perguntei-a se havia entendido. Ela me disse que não, assim peguei uma folha branca e comecei a relacionar a teoria com a prática vivida por ela todos os dias. Primeiramente relatei a pauta musical como uma pista onde os carros passavam e contamos juntas quantos espaços e quantas linhas haviam na pauta. Percebi que ficou bem claro para ela que nós poderíamos colocar os carros (notas musicais) na pista e até nas linhas que dividem as pistas. Depois comecei a ensiná-la como fazer a Clave de Sol, que até o momento ela só tentava imitar o que estava no quadro. Como já havia percebido a sua potencialidade para imitação, desenhei a Clave de Sol em um papel branco e pedi para ela depois reproduzir. Como imaginado deu certo, mas ela fez a Clave como um espelho, ou seja, ela desenhou a Clave de Sol ao contrário da minha direção. Percebendo esse desafio fui para sua vivência dela e como a Louro (2012) diz, a comparação dos fatores já vivenciados (p. 136). Perguntei para ela se já havia visto um caracol, logo ela me respondeu que sim, a partir disso desenhei para ela a direção e cantando as curvas subindo e descendo para que ela assimilasse o som ao desenho. Depois de algumas tentativas ela conseguiu realizar a Clave de Sol perfeitamente e cada vez que pedia para ela desenhar de

novo eu cantava para ela memorizar aquela sequência de movimentos para realizar a Clave de Sol na pauta.

Dessa experiência vivida entendo que nós futuros professores e professores já formados precisamos nos aproximar mais dos alunos e tentar identificar por onde ele consegue caminhar. Não adianta colocarmos uma carreta para quem só consegue dirigir um carro, assim são os alunos com deficiência, às vezes estamos em uma fase mais avançada, mas o aluno não consegue acompanhar. Louro (2012) explica esse aspecto como a capacidade de ler o aprendiz, ou seja, a capacidade do docente de entender o que ele realmente é bom e como desenvolver outras habilidades para que ele cresça na sua aprendizagem (p. 134).

### 3.1.2.2. Desinteresse/ Ausência/ Concentração

Durante as entrevistas foram notadas algumas falas sobre o desinteresse, concentração e a ausência da Viviane na sala de aula. Os dois docentes formados em música confirmaram o discurso de que a aluna não tem uma longa concentração em suas aulas e que depois de algum tempo decorrido, ela ausentava-se da sala, muitas vezes para ir à Sala de Leitura. Essas observações foram notadas depois que a aula começava a evoluir no seu conteúdo específico e no momento em que a prática musical exercia um papel mais compromissado com a Viviane.

[...] Quando a turma começava a evoluir e os exercícios iniciais começavam a ficar mais difíceis, mesmo pra aquele momento que antes ela conseguia, ela começou a se desinteressar, realmente, assim ficou mais apática, saía muito da sala de aula pra ir ao banheiro, sem nunca me pedir, mas eu sabia do que se tratava. E saía muito ao banheiro, ia muito lá **na biblioteca**, nas outras oficinas. [...] Ela comparecia diariamente, mas mais pro final ela realmente ela se ausentava muito da minha sala. Me dava presença, pedia muito pra ir ao banheiro várias vezes, beber água e eu não negava. (EPV, p. 9)

Foi possível perceber que quando as aulas de música estavam requerendo da Viviane um pouco mais de compromisso e dedicação ela se cansava e queria fazer o que ela mais gostava, que geralmente era ir à Sala de Leitura conversar com a Professora que ficava lá e na sala de recurso também. Quando a acompanhei em algumas aulas percebi esses alguns desses

pontos no momento em que ela já havia repetido a mesma execução da música várias vezes. Como ela não conseguia executar perfeitamente as músicas no teclado, a professora insistia a sua aprendizagem musical pela repetição. A partir desse momento ela se desinteressava e começava a inventar desculpas para sair daquele ambiente.

A maior dificuldade que eu vejo é o fato dela ter falado que não queria ficar na aula, que queria fazer outra coisa e a direção né, tem insistido que ela ficasse lá. Eu acho que a pessoa já tem a dificuldade e aí vai fazer uma coisa que não quer? (EPT, 12)

Convivendo e acompanhando a Viviane procurei entender o porquê dela não estar gostando das aulas de teclado. Procurei a Coordenadora de inclusão da escola a qual me comunicou que a aluna havia escolhido, no início do semestre, oficina de teclado, mas esse argumento estava sendo contraditório com as falas e atitudes dela na sala de aula. Realmente a aluna teve o interesse inicial de cursar aulas de teclado, porém por muita das vezes não conseguir avançar começava a ficar desestimulada. Essas informações foram constatadas nas entrevistas dos dois docentes que lhe deram aula de música. Nas aulas de teclado a Viviane demonstrou uma resistência maior.

Desde o primeiro dia ela falou que não queria tá lá na oficina, ela disse que queria fazer a oficina de tecnologia e cultura. (EPT, p. 12)

[...] Assim primeiro eu acho que ela queria, eu acho que ela teria que ter a vontade mesmo né! Eu acho que a primeira coisa é ela querer mesmo, porque eu sinto que ela tá ali como se fosse obrigada, entendeu? (EPT, p. 15)

Esse perfil de escolher uma determinada atividade e desistir dela em um curto espaço de tempo já foi percebida por mim em algumas experiências. Percebo que a partir do momento que surge a primeira barreira, dificuldade, eles podem começar a se desestimular e a querer desistir. Isso quer dizer que mesmo a Viviane declarar que preferia Tecnologia ao Teclado, podemos supor que na aula de Tecnologia talvez ela pudesse também ter dificuldades e desinteresse semelhante na medida em que começasse a ter as primeiras dificuldades. Depende muito da atuação do professor. É importante o bom olhar do docente para o aluno observando o que ele precisa para derrubar as barreiras e pular esses obstáculos,



mesmo que seja em um tempo maior, como eles disseram em suas entrevistas. É necessário enxergar se o aluno está aprendendo.

Mas apesar dessas dificuldades a Viviane se esforça mesmo tendo um tempo de concentração menor que o da turma.

[...] Acho que 50% de tempo ela estava aqui em sala de aula. 50% conseguiase concentrar (Ester) É conseguia! Ela não se concentrava. Eu não diria se concentrar, mas tentava! (EPV, p. 9)

Eu acho que uns vinte minutos a meia hora assim, sabe sempre ela pedia pra sair, tomar água, pra ir no banheiro e num sei o que, ir na sala de leitura[...] Então ela num é igual os outros meninos que sabem que vai ter que ficar os 80 minutos. (EPT, p. 13)

### 3.1.2.3 Defasagem e Interesses pessoais

Um tema pertinente durante a entrevista com a Professora de Teclado e a Professora da Sala de Leitura foi sobre o desafio da Viviane estar em sala de aula com alunos menores que ela e também sobre os seus interesses pessoais, como arranjar um emprego. A Professora de Teclado ao destacar os desafios da Viviane mencionou que “Ela é DI né. Deficiente intelectual, então tem algumas dificuldades, tem 19 anos tá louca pra arrumar um emprego” (EPT, p. 12). Esses desafios foram se desdobrando no decorrer do semestre. Em minhas observações ela nunca tinha comentado sobre o emprego, mas depois de algum tempo decorrido das aulas ela começou a dizer que realmente não queria mais as aulas de teclado. Suponho que apesar das dificuldades enfrentadas pela aluna na escola, também existem dificuldades financeiras no dia a dia dela e assim ela começou a querer um objetivo mais prático e com um retorno maior de auxílio a sua própria vida pessoal.

Os depoimentos sobre a defasagem de idade da Viviane foram sendo consolidados com uma conversa em que a Professora da Sala de Leitura teve com a Viviane nos semestres anteriores.

[...] Ela falou assim: Eu me senti mal, porque eu sou grande e aí me colocou numa turma dos pequeninhos. Ou seja, ela entendeu que o pequeninho tá aprendendo e que o grande tá mais avançado. Se eu sou grande na altura, por que me colocaram na turma do pequeninho? Ou seja, me desmotivou! Se eu sou grande, apesar das minhas limitações, eu tenho que ficar na turma do grande. Ela tem uma concepção de inclusão, mesmo sem ter o conceito. (Ester) Isso! Ela sabe o que é inclusão, então ela é muito assim dos direitos dela. Aí ela falou assim: - eu peguei e sai da oficina! Como que eu vou ficar numa oficina dessa? Sendo que eu sou alta, tenho 1 metro e 75 centímetros, 70 cm, ela fala lá! Aí ela: e eu sou grande, mas por que eu não posso estar na do grande e ir pro iniciante que são os que chegaram agora? Né, ela sabe isso! (EPSL, p. 3)

É possível notar que na percepção da Viviane a sua altura e idade em relação aos seus colegas tem uma diferença que para ela não é boa. Quando ela vê que está sendo nivelada aos alunos iniciantes ela acaba se sentindo mal, mesmo que às vezes ela saiba que não há como estar em um nível mais avançado. Pensando em possibilidades para uma melhora no desempenho da Viviane e no seu nível de satisfação, posso entender que mesmo ela não conseguindo estar na turma dos maiores, poderia ser vista a possibilidade dela participar de forma mais intensa e inclusiva na turma dos iniciantes e depois teria a possibilidade dela firmar seu conhecimento ensinando aos próprios iniciantes o que ela já aprendeu. Assim até provocando uma melhora na sua aprendizagem pela repetição, mas não uma repetição imediata, e sim dando a autonomia e bem-estarpossibilitando o avanço e o compartilhamento do seu conhecimento adquirido.

#### 3.1.2.4 Não gostar do professor

Algumas atitudes da Viviane percebida em minhas observações e nas entrevistas foram demonstradas pelo estranhamento nas aulas de teclado onde ela declara que não gosta da aula e nem da professora.

Teve um dia lá, aula passada que ela falou que não gostava de mim não! É, não gostava de mim não, aí também não sei se era pra mim, sei lá, vê se eu conseguia tirar ela da sala. Pois eu falei assim: - “Olha Vitória! não posso fazer nada se você não gosta de mim, mas tenta ficar pelo teclado e tal.” Aí ela: - “Não! Mas eu não queria teclado, queria tecnologia.” Eu não sei se foi

isso que ela chegou e falou que num gostava de mim. Então aí é complicado a pessoa diz que num gosta da aula e depois diz que num gosta da professora, tem a dificuldade, né! (EPT, p. 12)

Apesar da aluna ter se pronunciado dessa forma repulsiva, posso supor que essa atitude pode ter sido desencadeada pela forma de organização da aula que a Professora de Teclado realiza.

[...] Aí às vezes ela num gostava também desse negócio de copiar e achava cansativo. Mas eu acho que é a questão da... e também ela se acha assim, que ela é mais velha do que os meninos né. (EPT, p. 13)

Muitas das vezes os alunos não têm muitas dificuldades em se expressar através de um questionário ou por uma reclamação na coordenação sobre o seu desempenho em relação a metodologia que o docente está realizando. Mas como a Viviane às vezes não têm essa facilidade de expor suas reclamações com mais erudição, ela pode trazer esse sentimento de repulsa pela aula e pela docente. Louro (2012) explica que “o aluno com deficiência nem sempre e expressa como esperamos” (p. 134). Assim podemos entender que a Viviane possa ter uma dificuldade de relacionamento com a Professora de Teclado, mas pode ser que ela não goste das suas metodologias ou métodos de ensino e aprendizagem que ela aplica nas suas aulas. Procurando saber mais sobre a repulsa da Viviane questionei na entrevista com a Professora da Sala de Leitura sobre essa repulsa e ela declara que

[...] o problema da aula de teclado é, ela fala assim, não gostar da professora, mas você percebe que esse não gostar, não é não gostar de empatia. Ela fala assim que, inclusive ela fala meio errado as notas musicais dó ré mi fá sol lá si, ela fala dó ré mi fláso lá, alguma coisa assim. Aí ela fala assim: “e é muito repetitivo, ela fala toda hora pra fazer isso, fazer isso”. Aí ela fala assim: eu vou dormir é pensando nisso! Eu tô fazendo isso e tô pensando dó ré mi flaso lá. Ela fala: Eu não tôguentando, eu não tôguentando!!! Aí ela fica “eu não consigo ficar naquela aula, eu não consigo porque é muito repetitivo, eu não consigo fazer coisa repetitiva. Aí eu tenho que me espaiar, eu tenho que dar uma andada!!! (EPSL, p. 3 e 4)

Além desse desafio com a repulsa da aula e do professor, alguns desafios foram destacados como dificuldades na aprendizagem da Viviane, como: não ter o instrumento para treinar em casa, não saber ler e a sua agressividade. A agressividade foi a mais relatada em todas as entrevistas, pois a Viviane por ser uma pessoa mais firme em suas atitudes e palavras acaba gerando uma “agressividade” com os outros alunos, assim provocando até uma barreira na sala inclusiva.

Ela se enturmava sim, mas agora a maioria dos alunos tinha uma certa reserva porque ela é um pouco agressiva, ela não uma figura assim fácil de lidar. (atendendo o celular) Eu estava dizendo que ela não é uma pessoa dócil, ela não é, ela não é! Ela é agressiva, não assim de agredir as pessoas, mas a razão dela é ser bem taxativa (Ester) Taxativa nas coisas dela. Então assim, isso afasta um pouquinho os meninos dela por querer ajudar, mas todos sabiam sim que ela era diferente, que ela precisava de uma atenção especial diferente. (EPJ, p. 9 e 10)

[...] a Vitória é uma pessoa assim muito comunicativa e ao mesmo tempo que ela é comunicativa também ela é muito assim, mandona e autoritária, dá para perceber. Às vezes, por exemplo, ela entra aqui e tem dois meninos ali no computador, ela não pede licença, ela fala: -- “Você não sabe mexer” e vai e “dá licença! dá licença!” (EPJ, p. 1)

Esse desafio enfrentado pela Viviane tem a capacidade de afastar dela os alunos que estão dentro da sala e também pode estabelecer barreiras nas conquistas de ajudá-la para uma turma mais inclusiva. Durante as minhas observações tentei perceber como os alunos estavam frente a inclusão dela em sala de aula. Em todas as aulas de teclado cada aluno preparava o seu repertório, de acordo com seu interesse pessoal e não havia uma inclusão de todos, pois cada um usava seu teclado com fones de ouvido. A Viviane era a única que não utilizava os fones e às vezes os alunos até não gostavam muito e isso trazia um desconforto para ela. Entendi que a Viviane se tornava mais taxativa com suas opiniões quando ela tinha a sensibilidade de alguém não acreditar ou não gostar de sua companhia. Essa sensibilidade dela foi sendo notada por mim cada dia que me encontrava com ela. Quando estava disposta a entendê-la e demonstrasse interesse pelos interesses dela, ela se aproximava mais de mim e nunca agiu com agressividade ou repulsa. É como a Louro (2012) explica que “a clareza virá aos poucos, desde que o educador se proponha compreender a dificuldade central do aluno” (p. 135), ou seja, quando me aproximava dela tentava enxergar o que para Ela era importante

e tentava ao máximo me aproximar para saber quais caminhos poderiam auxiliá-la no processo de aprendizagem musical.

## 3.2 PROFESSORES

### 3.2.1 Formação Docente: inicial e continuada

Uma das grandes questões abordadas pelos docentes de música são as de falta de preparo para lidar com as conquistas e desafios dos alunos com deficiência. A falta de preparo é mencionada no processo de formação inicial e também na formação continuada.

A autora Santos (2012) constatou que são “poucas as disciplinas oferecidas pela universidade que se refere a um assunto tão atual e importante como a inclusão, e que tais disciplinas abordam o ensino especial de uma maneira mais geral e menos específica.” (p. 22) Nas entrevistas essa realidade não foi muito diferente, pois os docentes explicaram que não tiveram uma formação e que não têm um estrutura para conseguir ajudar os alunos com deficiência na aprendizagem musical por não ter conhecimento.

O problema é que a gente também tem uma limitação, nós não somos preparados para lidar com esse tipo de alunos. Não somos mesmo! Eu não falo por mim não, eu falo por qualquer professor que recebe um aluno na rede que tem algum tipo de deficiência que a gente vai ter que se virar nos trinta com a nossa sensibilidade, sem nenhuma instrução [...] Lê alguma coisa sobre o caso inicial nos livros e eu confesso que não fiz isso. Mas pelo menos assim, o que que eu vou fazer, é isso que eu te disse, que ela se sinta o melhor possível aqui dentro. (EPV, p. 9)

Por esses motivos os docentes afirmaram que não sabiam como desenvolver as habilidades e potencialidades dos alunos especiais por não saberem o que é a deficiência e quais são as possibilidades para o crescimento do aluno.

Olha! Eu não conheço as possibilidades, potencialidades que ela pode desenvolver com isso. [...] Por não conhecer que problema é esse. O que que

é uma deficiência intelectual, eu não consigo ter esses parâmetros. (EPV, p. 11)

A falta de experiência e preparo na área da inclusão também foi caracterizada pelo professor não ter tido experiências antes de conhecer a Viviane, ou seja, estavam entrando em uma área que quase nunca tiveram o contato. Por isso existe, ainda hoje, uma grande dificuldade desses docentes terem apoio para dar aulas nas salas inclusivas. No decorrer das entrevistas foi questionado os cursos que a Secretaria da Educação fornece aos docentes, chamado Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE.

[...] Eu acho que na EAPE tem né! Acho que na escola de aperfeiçoamento de professor geralmente tem os cursos pra gente trabalhar com os alunos, mas é mais tipo assim, é mais um curso voltada assim para as características deles, quais as deficiências que são e os sintomas que eles apresentam, num é um curso assim voltado, por exemplo, pra área da música específico, para cada oficina específica. É mais um curso geralmente os cursos são, que a gente faz são cursos assim gerais. É D.I, quais são as características do D.I, ou então, TDAH quais as características. É mais assim no geral, não é... geralmente é só falando as características de cada deficiência. Não é um curso assim... pelo menos eu não conheço, eu também não sei se já tem, mas eu nunca vi assim na área, digamos assim, específico. Pode ser que já tenha né. Como eu tô assim no final da carreira, pode ser que tenha surgido, mas assim eu nunca conheci. Pode até ser que tenha, mas eu nunca fiquei sabendo. (EPT, p. 14)

[...] A EAPE ela fornece tudo, tudo, tudo!! Dentro da carga horária do professor. Ele pode tá por exemplo ele pode tá na coordenação dele, ele tá fazendo aquele curso fora. Vai do interesse do professor! (EPSL, p. 6)

Diante desses depoimentos é possível notar que existe um programa da Secretaria de Educação para atender os professores que têm o interesse de aprender um pouco mais sobre as deficiências, mas como é apresentado de uma forma geral eles se sentem despreparados para lidar com a inclusão nas aulas de música, isto é, mesmo havendo o curso para atender esses docentes, eles não conseguem dar um aporte suficiente para os docentes conseguirem entender realmente o que será necessário para trabalhar na sala de aula inclusiva.

### 3.2.2 Dúvidas de inclusão em sala de aula/organização escolar

Em face das turmas inclusivas os professores de música se sentem limitados para auxiliar os alunos com deficiência, alegando que a turma precisa ter uma atenção e consequentemente produzindo a falta de auxílio necessário para atender o aluno com deficiência. A escola tem muitas iniciativas e incentivos nas temáticas de respeito às diferenças, inclusão, meio ambiente, entre outros assuntos que auxiliam na colaboração de todos para um ambiente escolar melhor e igualitário. Porém, nos depoimentos dados pelos professores pude compreender que mesmo a escola tendo muitas iniciativas, o professor também precisa se esforçar um pouco além para que os alunos com deficiência sejam atendidos e compreendidos para um avanço na aprendizagem musical.

E pra eu fazer com que ela acompanhasse pelo menos o nível da turma ei ia ter que negligenciar o resto da turma. E essa opção é muito difícil, é cruel! Aí assim, a Vitória, o Wellington, qualquer outro que tenha a deficiência intelectual que venha trabalhar comigo, é claro que eu vou dar uma atenção especial, como sempre dei, mas essa inclusão não pode requerer todo o tempo que seria o normal. Tá entendendo? Seria uma Edna ensinando violão. Tá entendendo? Eu acho melhor ensinar a Edna pra tocar violão do que ensinar os alunos, porque ela vai ficar lá com eles sozinho. Talvez tivesse um resultado mais, porque aqui a gente não consegue. Não tem como! (EPV, p. 10)

[...] Não existe uma turma homogênea, você classificar que esses aqui são os regulares, esse aqui são os médios e esses aqui são os ótimos e ela se sente assim. Entendeu? Que tá sempre colocando ela na turma do fraco. [...] Ela perceberia que tem alguém ali que está preocupada com ela. (EPSL, p. 4 e 5)

[...] assim se fosse um, porque assim se for colocar um professor pra ficar só com ela aí não seria a inclusão né! Perderia o objetivo que é da escola que é a inclusão, então é claro que se fosse uma aula particular, assim um professor só por conta dela eu acho que né, o desenvolvimento ia ser melhor! Mas não é o objetivo da escola. O objetivo da escola é ela tá integrada junto com a turma né! (EPT, p. 15)

Para os três docentes a inclusão precisa estar dentro das salas de aula. Mas o que me chamou mais atenção foram os depoimentos que se concluíram em ter um professor exclusivo

para os alunos com deficiência. Para os docentes isso sairia do conceito de turma inclusiva, mas seria mais apropriado para que os alunos com deficiência conseguissem aprender mais. Mediante essas reflexões dadas pelos professores nas entrevistas consigo perceber que os alunos com deficiência precisam de professores que saibam das suas conquistas e desafios, assim conseguindo caminhar um passo de cada vez para uma aprendizagem musical efetiva e duradoura.

### 3.2.3 Falta de Tempo

Dentro de alguns desafios que os professores enfrentam na sala de aula e atuação docente está a falta de tempo necessário para a pesquisa e entendimento na área da inclusão dos alunos com deficiência. Cada entrevistado relatou a dificuldade de conseguir ajudar os alunos com deficiência avançarem na aprendizagem musical e um dos aspectos mais evidentes foi de os professores não terem tempo para pararem as suas atividades e afazeres de costume para pesquisarem e entenderem melhor sobre o aluno com deficiência.

[...] Eu não tenho esse tempo para trabalhar especificamente com ela! Tá! Se eu fizesse isso ia renegar essa turma aqui. Num vai entender? Então assim, a gente recebe a inclusão, é muito complicado a gente falar isso, e sem ficar com um peso na consciência, porque o pior é isso né? Que a nossa consciência pesa. Eu sei que o aluno não tá rendendo. Eu sei que ela não tá rendendo, se ela tivesse uma atenção um pouco mais direcionada ela renderia mais, mas essa atenção direcionada pra ela requer muito mais tempo meu do que, tá entendendo? (EPV, p. 10)

A grande questão desse professor e de algumas experiências que já vivi é realmente saber como conciliar uma turma heterogênea, sabendo que é preciso estar dando o apoio e mediação correspondente para todos os alunos que estão na sala. Além de todos os dias realizar os planos de aula, metodologias e métodos que serão usados para alcançar todos na turma. Partindo dessas reflexões fica evidente que exista a falta de tempo na vida de um professor, mas em contraposição a essa afirmativa de não ter o tempo devido para realizar estudos e pesquisas para o auxílio da docência na área da educação especial a Professora da



Sala de Leitura explica que é necessário o professor correr atrás e tentar pegar o máximo de recursos disponíveis para ajudar os alunos com deficiência na aprendizagem musical.

[...]quando vem um diagnóstico eu acho que se o professor for interessado, ele vai em busca de materiais, de condições, de quem têm experiência, você sai de uma escola e vai na outra! Ah fulano tem nome nessa área, tem um saber diferente, ele tem uma experiência diferente. Eu vou aprender com ele! Você acha que dá tempo? (Ester) Dá! Na jornada ampliada dá! Porque na jornada ampliada nós damos cinco horas aulas de manhã e você tem duas folgas a tarde, segunda à tarde e sexta-feira à tarde, pra tipo assim, fazer os seus estudos em casa. Aí você tem dois dia que você coordena, você pode coordenar um, aí tem a coletiva que é a escola toda, que é um projeto da escola e tem o dia que você pode tá dando a aula de reforço que é a segunda coordenação, você escolhe! Tá coordenando dois dias ou tá dando aula de reforço para aqueles alunos com dificuldade. Então dá pra você fazer. Se você quer! Ou o aluno ele com o professor ele tá a tarde no vespertino, no matutino ele ir atrás. Ele ir atrás do material. Têm esse tempo? (Ester) Têm esse tempo! Ele ir atrás de material, ele iratrás de leitura, ele ir atrás de busca, porque a secretaria de educação também fornece curso pra isso. (EPSL, p. 6)

Mesmo existindo as dificuldades para arranjar tempo, posso imaginar que a cada minuto gasto pelo docente para os estudos relacionados ao desempenho dos seus alunos será convertido em menos desgaste e frustração no decorrer das aulas, pois o olhar na sua própria docência produzirá um incentivo para ser melhor e conseqüentemente o seu aluno avançar mais.

### 3.2.4 Compreensão das deficiências

Cada aluno tem suas características de conquistas e desafios. A autora Louro (2012) destaca que “[...] partir apenas de um diagnóstico não é possível definir o nível da dificuldade que o aluno enfrentará ou qual a melhor metodologia a ser aplicada no ensino.” (LOURO, 2012, p. 132)

Observando a Viviane me atentei que é necessário estar sempre atento às necessidades do seu aluno, porque cada um têm um processo de aprendizagem musical diferenciado. Em cada entrevista realizada pude perceber que mesmo cada professor exercendo uma área

diferente e convivendo com a Vitória em tempos diferenciados conseguem perceber o possível avanço que ela poderia alcançar, mas também não conseguem enxergar além disso por falta da compreensão de sua própria aluna.

[...] As pessoas geralmente que tem algum problema psico, alguma psicopatia, alguma deficiência, alguma coisa. A sensibilidade. Émesma coisa de um deficiente visual, ele num desenvolve o tato e a audição mais? Fica mais desenvolvido porque ele tem dificuldade visual. Então, já que ele tem uma dificuldade intelectual, ele desenvolve o lado da afetividade, de ver entre as entrelinhas, do que que é bom. Quando a pessoa chega ele já sabe se essa pessoa é boa, se ela é ruim através dos olhos. Se ele é bom, se ele é ruim, se vou me dar bem com eles, se não. O intelectual, acho que ele desenvolve muito essa questão do relacionar. Quer dizer, o meu intelectual ele tem uma dificuldade, então ele desenvolve a sensibilidade. Ele é muito sensível! (EPSL, p. 6 e 7)

Por meio desse depoimento feito pela Professora da Sala de Leitura a Viviane foi ficando mais clara em minha mente. Muitas das vezes, enxerguei primeiramente as dificuldades, os laudos e os desafios que o meu aluno tinha e acabei esquecendo de primeiro entender qual a sua melhor potencialidade, assim começaria a compreender o que aquele aluno tem de melhor para ser melhorado e consequentemente enfrentar os desafios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, busquei conhecer a aprendizagem musical de uma aluna com deficiência intelectual (DI), sob o olhar dos professores na Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia. Especificamente, pretendi conhecer a relação de ensino e aprendizagem de uma aluna com Deficiência Intelectual recorrendo à percepção dos professores de música (teclado e violão) da escola que puderam vivenciar experiências de aprendizagem musical com a aluna com DI, além de observá-la em aulas de teclado na turma inclusiva. Busquei também a percepção e vivência de uma professora fora de sala de aula (Sala de leitura), que proporcionou um olhar diferenciado e auxílio para a compreensão de algumas atitudes sobre a referida aluna.

Ao iniciar este trabalho estava com muitas dúvidas sobre como dar aulas de música quando nos deparamos com um aluno com deficiência em aulas de música. Apesar de ter vivenciado algumas experiências nesse aspecto, ainda não estava claro como poderia fazer um plano de aula para que esse aluno conseguisse acompanhar a turma e como seriam os desafios enfrentados nas aulas, pelo fato de saber que existem inúmeras dificuldades para serem enfrentadas mesmo sem haver alunos com deficiência. Durante as observações, vivenciadas e entrevistas realizadas na Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia a educação musical especial foi ficando mais clara e compreensível. Na apresentação dos resultados foram observados que existem muitos desafios dos docentes em relação à formação, falta de tempo e dúvidas sobre a inclusão, mas também foram apresentadas características da aluna Viviane que foram relevantes para que os planejamentos de aula, desafios e questionamentos fossem entendidos.

Os resultados mostraram que a Viviane tem um potencial para aprender música e o mais interessante foi que ela demonstrou certa desenvoltura na leitura de partituras musicais, que para alguns estudantes é difícil. A aluna também evidenciou pelas suas atitudes que sua aprendizagem musical era mais facilitada por meio da imitação que através dos exercícios e músicas desenvolvidos em sala de aula. Dessa maneira, ela observava como era a execução e tentava aprender por meio da imitação, porém o desafio para que essa aprendizagem fosse consolidada foram a falta de memorização, muitas vezes a falta de concentração e a defasagem de sua idade na turma que possivelmente acarretou o desinteresse e aversão às aulas de música no decorrer das minhas observações. De acordo com as falas dos docentes, a

aluna Viviane tem a possibilidade de aprender música e avançar na sua aprendizagem musical, mas por conta dos desafios parece existir uma barreira entre a música e a Viviane. Um dos desafios para os professores entrevistados foi como conciliar a aprendizagem musical da Viviane sem deixar o restante da turma ficar prejudicada. Esse também era um dos meus questionamentos iniciais e verifiquei que por meio dessas observações da aluna seria possível conseguir realizar um plano de aula para que toda a turma participasse da aula de música. Existem inúmeras atividades musicais onde todos os alunos podem participar e de acordo com as conquistas da aluna poderíamos realizar percussões corporais ou sequências melódicas no teclado que cada aluno pudesse ter a sua oportunidade de improvisar e todos repetirem, depois poderíamos realizar uma rodada cantando a música que seria ensinada e cada um cantando uma parte para que a Viviane pudesse começar a melhorar a sua memorização que é outro desafio para ela.

Em minha opinião, os docentes precisam ver mais a aluna do que a sua deficiência. Em diversas experiências o meu olhar foi mais atento ao laudo e as dificuldades que a pessoa com deficiência iria enfrentar, mas depois de conviver com a Viviane e ouvir as experiências e pontos de vistas dos docentes, percebi que pode ser um grande avanço na aprendizagem musical do aluno com deficiência se enxergarmos primeiro suas conquistas, ou seja, suas potencialidades assim contrapondo depois com os desafios que serão encontrados. Em um dos depoimentos da Professora da Sala de Leitura foi destacado que a Viviane precisa ser vista e ser entendida, ou seja, observei que nós docentes precisamos enxergar o que ela tem de melhor e que possivelmente fará com que ela cresça. Quando Louro (2012) destaca que a área das deficiências é um campo obscuro entendo que esse é um contexto que precisa de mais cautela para entender como aquele aluno com deficiência irá progredir.

Para esse entendimento ainda hoje existem poucos trabalhos que auxiliem os docentes a compreenderem como será uma atuação dentro das aulas de música. Diversas vezes, nas entrevistas, os professores destacaram que não têm experiência e nem preparo para auxiliar os alunos com deficiência. Um aspecto bem interessante que eles levantaram, foi a possibilidade de ter um professor especializado na área de educação especial que dê aulas de música apenas para os estudantes com deficiência. Mesmo eles tendo consciência de que sairiam do conceito de inclusão nas salas de aulas, eles entendem que poderia ser mais significativo para os alunos. Essas falas me levaram a questionar se realmente um docente da área de educação especial especializado em música seria a melhor opção para ensinar apenas os alunos com deficiência? E se estaria saindo do padrão da educação inclusiva?

Apesar de ter vivenciado experiências muito ricas durante esse trabalho, ainda todas as dúvidas não foram sanadas, pelo contrário, sinto que são necessários mais questionamentos que venham a partir dessas experiências para a compreensão da aprendizagem musical dos alunos com deficiência, em específico, a deficiência intelectual que foi o foco deste trabalho.

Tendo um olhar sobre a aprendizagem musical da aluna com deficiência intelectual na Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia, percebi que a aprendizagem musical pode ser vista dentro das aulas de música, mas também tem a possibilidade de ser auxiliada por muitos aspectos que estão fora dela. Por isso, entendo que a inclusão desses alunos com deficiência pode ser feita quando entregamos a eles a oportunidade de crescer enxergando primeiro as suas potencialidades e fazendo com que elas superem todos os desafios que forem encontrados no decorrer da aprendizagem musical, ou seja, a atenção para um olhar direto ao aluno com deficiência podendo identificar suas conquistas.

Por fim, por este trabalho ser apenas uma apresentação de um dos contextos da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de música, incentivo e sugiro, através desse e de outros trabalhos, que mais pesquisas e experiências possam ser relatadas para um maior entendimento sobre essa área que ainda têm lutado para ser vista com mais valorização e entendimento.

## REFERÊNCIAS

CRISPIM, Livia D. **Música e Educação Especial:** Um estudo de campo no Centro de Ensino Especial 01 do Guará no Distrito Federal. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Música) - Departamento de Música da Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CEILÂNDIA. Projeto Político Pedagógico Anísio Teixeira. Versão Preliminar - Revisada. 2015.

BEZERRA, Veronica G. *Os Professores de Instrumentos e Suas Ações nas Escolas Parques de Brasília: Uma pesquisa descritiva*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. *Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto nº3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: [ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/resolucoes\\_2002/por2678\\_24092002.doc](ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc). Acessado em: 24 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 24 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acessado em: 29 abr. 2018.

FANTINI, R. F. S.; JOLY, I. Z. L.; ROSE, T. M. S. Educação musical especial: produção brasileira nos últimos 30 anos. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 36, p. 36 – 54, jan.jun. 2016.

FLICK, Uwe. *Métodos de Pesquisa: Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009

LOURO, V. Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência. 1ª edição - São Paulo: Editora Som, 2012.

LOURO, V. Educação musical e deficiência: quebrando os preconceitos. 06 de Junho de 2013. Disponível em: [https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2013/06/educacao\\_musical\\_e\\_deficiencia\\_quebrando\\_os\\_preconceitos.pdf](https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2013/06/educacao_musical_e_deficiencia_quebrando_os_preconceitos.pdf). Acessado em: 06 maio 2018.

MORATO, C. T.; GONÇALVES, L. N. **Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver!** In: MATEIRO, T.; SOUZA, J. (Org.). *Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação*. Porto Alegre: Sulina, 2009. P. 115-129.

PENNA, Maura. Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música/ Maura Penna. - Porto Alegre : Sulina, 2015.

PICOLI, Teresinha M. J.; ABREU, Leila Guimarães. Escola Parque 210/211 Norte: Sala de Recursos. Brasília - DF, 2017.

SANTOS, Gabrielle V. N. **Formação Inicial e Educação Inclusiva:** Sobre a Perspectiva de Três Licenciandas em Música. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Música) - Departamento de Música da Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SCHAMBECK, R. F. Inclusão de alunos com deficiência: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 36, p. 23 – 35, jan.jun. 2016.

SILVA, Crislany Viana; ALMEIDA, Cristiane M. Galdino. A educação musical inclusiva na escola de educação básica: o que o professor de música precisa saber? In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva, V. 1, 2016, Campina Grande, PB. *Anais II CINTENDI*. Paraíba: Realize Eventos e Editora, 2016. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/cintendi/trabalhos/TRABALHO\\_EV060\\_MD1\\_SA3\\_ID3615\\_12102016224831.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/cintendi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA3_ID3615_12102016224831.pdf)> Acessado em: 20 abr. 2018.



**ANEXO 1****TABELA****ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA****(2ª e 4ª MATUTINO)**

	Nome do(a) estudante	Diagnóstico	Oficina/ Professor	Oficina/ Professor	Oficina/ Professor
1	ESTUDANTE 1	AH	FUTSAL Professor(a)	XADREZ Professor(a)	LUTA Professor(a)

**(2ª e 4ª VESPERTINO)**

	Nome do(a) estudante	Diagnóstico	Oficina/ Professor	Oficina/ Professor	Oficina/ Professor
1	ESTUDANTE 2	DF/TDAH	VIOLÃO Professor(a)	AREIA Professor(a)	FUTSAL Professor(a)
2	ESTUDANTE 3	DI	ATLETISMO Professor(a)	TEC E CULTURA Professor(a)	BASQUETE Professor(a)
3	ESTUDANTE 4	DA	TEC. E CULTURA Professor(a)	GR Professor(a)	LUTA Professor(a)
4	ESTUDANTE 5	TGD/ TDAH/ DPAC	TEC. E CULTURA Professor(a)	TEATRO Professor(a)	LUTA Professor(a)

5	ESTUDANTE 6	DI	ATLETISMO Professor(a)	XADREZ Professor(a)	TECLADO Professor(a)
6	ESTUDANTE 7	DV/ TDAH	VOLEIBOL Professor(a)	DANÇA Professor(a)	TEC. E CULTURA Professor(a)

**(3ª e 5ª MATUTINO)**

	Nome do(a) estudante	Diagnóstico	Oficina/ Professor	Oficina/ Professor	Oficina/ Professor
1	ESTUDANTE 8	DI	BASQUETE Professor(a)	TEC. E CULTURA Professor(a)	FUTSAL Professor(a)

**(3ª e 5ª VESPERTINO)**

	Nome do(a) estudante	Diagnóstico	Oficina/ Professor	Oficina/ Professor	Oficina/ Professor
1	ESTUDANTE 9	DF/ DV CEGO	ATLETISMO Professor(a)	LUTA Professor(a)	TECLADO Professor(a)
2	ESTUDANTE 10	SÍNDROME TOURETTE/ TDAH	AREIA Professor(a)	TEC. E CULTURA Professor(a)	GUIARRA Professor(a)
3	ESTUDANTE 11	HIDROCEFALIA	DANÇA Professor(a)	TEATRO Professor(a)	TEC. E CULTURA Professor(a)

**(6ª MATUTINO)**

	Nome do(a) estudante	Diagnóstico	Oficina/ Professor	Oficina/ Professor
1	-----	-----	-----	-----

**(6ª VESPERTINO)**

	Nome do(a) estudante	Diagnóstico	Oficina/ Professor	Oficina/ Professor
1	ESTUDANTE 12	DI	LUTA Professor(a)	DANÇA Professor(a)
2	ESTUDANTE 13	DV/TDAH	CANTO Professor(a)	GR Professor(a)